Zum Persönlichkeitsbegriff der neueren Pädagogik

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde der
Hohen Philosophischen Fakultät der
Vereinigten Friedrichs-Universität
Halle-Wittenberg

vorgelegt von

Wilhelm Hehlmann
aus Magdeburg

Druck und Verlag von A. W. Zickfeldt, Osterwieck/Harz
1927

Referent: Prof. Dr. P. Menzer
Korreferent: Prof. Dr. Th. Ziehen
Tag der mündl. Prüfung: 23. 2. 1927

Inhalt

I. Einleitung zu den Hauptfragen des Persönlichkeits-problems.

Erwartet man von einer Arbeit wie der vorliegenden nicht nur einen rein theoretischen Ertrag, sondern irgendwie auch eine Befruchtung oder Durchleuchtung des wirklichen Lebens, so muß es wichtig scheinen, einmal Betrachtungen darüber anzustellen, in welcher Problemebene die allgemeine Bedeutung unserer Frage zu suchen, wie sie dem philosophischen Denken der Gegenwart einzuordnen sei, sodann aber immer und überall eine Zusammenschau mit dem (pädagogischen und außerpädagogischen) wirklichen, lebensvollen Geschehen zu versuchen. Deshalb ist es unmöglich, an den mannigfachen Fragestellungen unserer Zeit vorüberzugehen und nicht wenigstens einige wenige herauszugreifen und andeutungsweise darzutun. — Eines der im letzten Jahrzehnt hervorragend behandelten Gebiete ist die fortschreitende Spezialisierung der Wissenschaft und die Möglichkeit einer Vereinheitlichung der Weltanschauung. Eine gewaltige Flut von Meinungen ist in Wort und Schrift entfesselt worden und droht alles Gegenständliche und bisher Aufgebaute in ihrem Wirbel verschwinden zu lassen. In einem tollen Für und Wider spricht sich die ganze Wucht und Erbitterung neuer und alter Ansichten aus: Differenzierung bis zur Selbstzersetzung? Ideal der Vereinheitlichung — nur des Innen, der Struktur, oder auch nach außen projiziert, ins Schematische ausartend? Oder vielleicht dieses und das andere: Spezialisierung in der Einheit, Zusammenschau des Besonderen zu großen, sinnhaften Strukturen? — Ob es realiter möglich ist, bei der Mannigfaltigkeit unseres praktischen und theoretischen Lebens eine restlose Verbindung zwischen Teil und Ganzem, zwischen Stoff und Sinngehalt herzustellen, bleibe im Rahmen dieser Vorerwägungen zunächst unerörtert. Daß aber stärker und immer wieder der Schrei nach Ganzheit und letzter Synthese erschallt, gehört bereits zu den tausend Banalitäten des Tages. — Differenzierung — Einheit — oder beides? —

Auf ein zweites hat in der Schrift „Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal" (Teubner 1925) Theodor Litt, Leipzig, hingewiesen, an dessen scharfsinnigen und durchsichtigen Ausführungen ich hier nicht vorübergehen möchte: Positivismus oder Logizismus? heißt es dort. Die Wissenschaft sowohl als auch die Grundhaltung des einzelnen, persönlichen Lebensideals und damit natürlich auch der Pädagoge befinden sich in unserem Jahrhundert

in einem sonderbaren Dilemma. Das 19. Jahrhundert brachte uns die Herrschaft des Empirismus, die naturwissenschaftliche Forschungsweise, die vollkommene und ausschließliche Bejahung eines kausalgesetzlichen Naturgeschehens. Die Reaktion war unvermeidlich, mit nicht minder starker und impulshafter Wirkungskraft trat sie heran: ihr dürft das Leben nicht mit der kalten, positivistischen Auffassung verstehen wollen; beugt euch nicht der Naturgesetzlichkeit, sondern der Idee! Alles Leben ist zwar Gesetzlichkeit, — aber Gesetzlichkeit aus der Idee, aus dem Zweck, aus der Zielsetzung heraus. Nicht Kausalität, sondern teleologisch eingestelltes Vernunftprinzip! Alle Wirklichkeit läßt sich verstehen als gesetzmäßiges Hinstreben auf ein vorhandenes Ideal. Und nun drängt sich uns die Frage auf: Positivismus oder Logizismus? Herrschaft der Empirie oder der Idee? — oder beides? Aber beides ist ja Gesetzlichkeit. Zwar haben wir schon viel gewonnen, wenn wir uns nicht begnügen mit der reinen Erfahrung und den auf ihr aufgebauten Wissenschaften, wenn wir das Recht zu haben glauben, alles Geschehen einem höheren Zweckprinzip unterordnen zu können. Aber drängt das Leben nicht auch aus der Kette dieser Art von Gesetzlichkeit hinaus? Kann die volle, eigentümliche Ursprünglichkeit des lebendigen Geschehens hineingepreßt werden, wenn nicht in den Mechanismus der Kausalgesetzlichkeit, so doch in die Form einer einzigen Idee? Es ist m. E. nicht zufällig, daß gleichzeitig auf allen Gebieten ein Herauswollen aus Schablonen und Regeln sich bemerkbar macht: Die Wissenschaft sieht neue Aufgaben; sie will das Lebendige begreifen als Entwicklung, als Ganzheit, in seinen Formen als Persönlichkeit, Staat, Gemeinschaft. Die Jugend sah sich eingezwängt in konventionelles und ideelles Regelwerk. Es galt, Fesseln zu sprengen, und sie wurden gesprengt. Die Pädagogik, offenbar in innigem Zusammenhang mit der Jugendbewegung, fühlt mit einem Male, wie es überall drängt, pulsiert, sprudelt, sich dehnt und weitet. Individualpädagogik, Gelegenheitsunterricht, Gesamtunterricht, Erlebnis- und Tatschule, Persönlichkeitspädagogik, natürliche Erziehung, schöpferische Arbeit — das sind Schlagworte, auf dem Boden dieser Erkenntnis entsprossen, der Erkenntnis, daß sich wirkliches Leben doch frei macht von Formalismus und Determinismus. — Aber reicht das aus, um alle Form zur Belanglosigkeit zu verdammen? Genügt das, eine „Philosophie des Lebens" berechtigte Ansprüche erheben zu lassen, ihrerseits der Philosophie des Gestern den Garaus machen zu dürfen? — Überall sieht man diesen neuen Gegensatz sich auswirken: Die volle Ursprünglichkeit des Lebendigen und die kausale oder logizistische Gesetzmäßigkeit. Gesetzlose Spontaneität? — Kausalgeschehen? Logizismus? Leben — oder Gesetz — oder beides?

Viele andere Konflikte entspringen den soeben angedeuteten. Spezialistentum oder harmonisches Bildungsideal, Gegenwartsmenschentum oder personifizierter Historismus, Theorie oder Praxis sind die geringsten und gemildertsten darunter. Wir wollen die Probleme nicht

in der Ausführlichkeit dartun, wie es ihre augenscheinliche Wichtigkeit erforderlich machte. Es soll nur die Richtung angegeben werden, wo uns die Bedeutung des Persönlichkeitsproblems in seiner ganzen Tragweite einsichtig wird. Wir fügten immer den dargelegten Möglichkeiten an: oder beides? behielten uns also freie Hand, die gegensätzlichen Auffassungen beieinander und vielleicht durcheinander weiter bestehen zu lassen. Könnte es nicht sein, daß diese Gegensätze nur Gegensätze sind in einer niederen Ebene der Schau, und daß die Persönlichkeit eine Möglichkeit darstellt, Widersprüche in einer anderen Betrachtungsweise belanglos werden zu lassen?

Es ist sonderbar und doch wiederum verständlich, daß das gegenwärtige Geschehen nicht nur immer stärker und immer unaufhaltsamer den Weg größtmöglicher Versachlichung geht, der Entpersönlichung bis zum völligen Aufgehen im Mechanismus der Dingwirklichkeit, in der großen Maschine des Alltags, sondern daß auch die Tendenz zu kollektiver Weltgestaltung mehr und mehr die Spuren persönlicher Arbeit wegwischt; — daß aber auf der anderen Seite immer schriller und immer dringlicher der Schrei nach Persönlichkeit sich bemerkbar macht, nach Persönlichkeit als Prinzip aller Lebensgestaltung und nach Persönlichkeiten als lebendigen Tatsächlichkeiten, die das im Erstarren begriffene Leben mit ihrem Hauch neu erwecken. Kollektivismus oder Individualismus? Das ist also ein weiterer, gewaltiger Problemkomplex, erwachsen nicht nur aus den Gegensätzen der bedeutendsten geschichtsphilosophischen und pädagogischen Systeme, sondern aus der Unmittelbarkeit und Aktualität momentanen Alltagsgeschehens. Wenn als hervorragendes Charakteristikum der Neuzeit die Emanzipation des Individuums hingestellt wird, die Loslösung der menschlichen Person nicht nur aus allen Fesseln autoritativ-richtunggebender Tradition (z. B. Wyneken), sondern auch von allen Bindungen sozialer Natur, so ist doch keinen Augenblick zu übersehen, daß wir es in vielen Fällen mehr mit einer Forderung als mit wirklichem Geschehen, mehr mit einem Kampfprinzip als mit vorhandenen Realitäten zu tun haben. Wohl ist man heute vielfach geneigt, den Radikalismus hüben wie drüben als überwunden anzusehen, sich auch bezüglich der menschlichen Persönlichkeit einer kritischen Betrachtungsweise zu nähern, die den Menschen zwar als Individuum, als Einzigartiges und in seiner Eigenart Unübertragbares betrachtet, ihn aber von vornherein in alle die Zusammenhänge hineinstellt, die das eigentliche, spezifisch Menschliche zu einem Teil ausmachen; aber von einem Ausgleich, der mehr wäre als ein bloß theoretisches Sowohl-als-auch, sind wir so weit entfernt wie der praktische Massenindividualismus von der sozialistischen Idee. Wenn wir die Tiefe des aus diesen Forderungen entsprungenen Konfliktes einigermaßen würdigen wollen, so müssen wir uns das geschichtliche Werden einmal genauer vergegenwärtigen und die Entwicklung der individualistischen Idee im Gegensatz und auf dem Hintergrunde kollektivistischer Menschheitsentfaltung betrachten. Dabei dürfte die die

weiteren Überlegungen nicht unwesentlich beeinflussende Tatsache belangvoll sein, daß das Ideal des sozialen Menschen bestanden hat, solange es eine Geschichte gibt; des Menschen, der nicht um seiner selbst willen da ist, sondern als Diener des Ganzen. Treten besonders in späterer geschichtlicher Zeit individualistisch anmutende Züge hervor, so ist doch nicht zu verkennen, daß diese als vereinzelte Abweichungen von dem Gesamtgeschehen uns nur um so energischer vor Augen führen: der einzelne bekommt seinen Wert im Hinblick auf das Ganze; sei es das Ganze des Staates, wie er uns im Altertum in Griechenland und Rom entgegentritt, sei es die mittelalterliche Kirche der Gläubigen, die als irdische Statthalterin des himmlischen Gottesreiches vom Menschen Hingebung und Aufopferung bis zur Selbstauslöschung fordert. Dieser universalistische Zug in der Gestaltung des menschlichen Daseins, vielleicht anklingend an gewisse allgemeine Tendenzen des organischen Lebens überhaupt, von den Modernen nachträglich als Unterdrückung und Unterwerfung des Individuums empfunden, ringt nach Ausdruck in allen Lebensformen der menschlichen Gemeinschaft, von den Herrschaften der Tyrannis bis zu der mittelalterlichen Papsttums mit dem Augustinischen: der Mensch ist nichts; von dem nationalen Zug antiker Stadtstaaten bis zu den gläubigen Systemen spätchristlicher Scholastiker. Erst die beginnende Neuzeit bringt uns die mehr bewußte Sehnsucht nach der Verwirklichung des eigenen Individuums und damit auch den eigentlichen Begriff der Individualität. Daß der Mensch auch um seiner selbstwillen da ist, diese Einsicht darf als Novum der hereinbrechenden Renaissance gelten, und was jetzt an der Geschlossenheit überlieferter Systeme und Gemeinschaften rüttelt, ist zunächst nicht irgend ein anderes Kollektivum, sondern der M e n s c h schlechthin.[1])

Instinkthaft zuerst und unklar fühlte sich der Mensch des ausgehenden Mittelalters im Gegensatz zu dem Althergebrachten, zu der starren Dogmatik rationalistischer Gedankengebäude wie zu der künstlichen Geschlossenheit der kirchlichen Gemeinschaft. Unbestimmt begann neben dem noch immer sehr starken asketisch-christlichen Ideal das Bild eines anderen Menschen Gestalt und Umriß zu gewinnen. Nicht nur, daß man den Blick mehr auf d i e s e Welt richtete, nicht nur, daß der Staat selbständiges Daseinsrecht neben und außerhalb der religiösen Gemeinschaft zu erkämpfen begann: D e r e i n z e l n e M e n s c h wurde in den Mittelpunkt aller Strebungen gerückt. Ist auch dieser Drang „zum Menschen“ zunächst weniger bewußtes Entwicklungsideal als vielfältig erfahrbare Tatsachenwirklichkeit, weniger formulierte Forderung

---

[1]) Sehr viel drastischer, ja fast grotesk kennzeichnet Wyneken dieselbe Tatsache in seiner Schrift „Schule u. J.“ 21. „Es wird uns Kindern eines individualistischen Zeitalters nicht leicht, uns mit den Gedanken vertraut zu machen, daß die E i n z e l p e r s ö n l i c h k e i t, wie wir sie kennen, e i n m a l e r f u n d e n w e r d e n m u ß t e, daß sie soziologisch bedingt und keine ewige und allgemeingültige Erscheinung des Menschentums ist“ (v. Verf. gesperrt).

als im Gegenständlichen sich auswirkende, triebhafte, elementare Wucht seelischen Strebens, so kann man das Humanitätsideal der Renaissance vielleicht doch bereits als Formel für dieses Aufwallen irrationalen Empfindens der damaligen Menschheit betrachten. Man wollte den wahren Menschen, aber man sah ihn ausschließlich in dem klassischen Hellenen, man erstrebte Humanität, aber für die Zeitgenossen Huttens und Reuchlins war sie identisch mit dem Griechentum. So könnten wir zweifeln, ob es die Idee vom Menschen war, die durch Jahrhunderte die christliche Welt aufrüttelte, oder ob das klassische Altertum selber Triebkraft und Willen der neuen Zeit bildete, wenn jene nicht in der Philosophie eines Giordano Bruno z. B. einen fest umrissenen Ausdruck gefunden hätte. Eindeutig bestimmt und auch theoretisch klar erfaßbar zeigt sich der Individualitätsgedanke dann in der Zeit der Aufklärung, und zwar nicht sowohl in den philosophischen Systemen der großen Denker, als vielmehr in den Forderungen J. J. Rousseaus, die nichts Geringeres enthalten als die Loslösung des einzelnen Individuums aus der Einengung durch Zivilisation und Kultur, gleichzeitig Anklagen ihrer Zeit und Fürsprecher für den natürlichen Menschen, Verteidiger der Rechte des unverbildeten Individuums, des Kindes, wie es aus der Hand seines Schöpfers hervorgeht. Schon hier extrem und in manchem Sinne antirationalistisch, findet er seine Fortsetzung in der ganz das persönliche Leben in den Vordergrund rückenden Romantik, die im Hinblick auf die stark gefühlsmäßige und intuitive Fundierung ihrer Tendenzen sogar in direktem Gegensatz zu dem vernunftgeborenen Individualismus der Aufklärung steht. Die Namen Schelling, der allen Erkentnisgrund in die menschliche Seele verlegt, und Schleiermacher, dessen ethische Behandlung der menschlichen Individualität ihn jedoch über die Romantik hinauswachsen läßt, mögen sie charakterisieren. Letzterer kommt der modernen Auffassung des Individuums als einer in sich geschlossenen Eigengesetzlichkeit und einem Wesen, das die Richtlinien seiner Entwicklung aus seinem ihm eigentümlichen Urbild nimmt, schon ziemlich nahe: Die Vorherrschaft der Idee läßt das außerordentlich vielseitige Leben der Persönlichkeit zu einer Einheit werden, die in sittlicher Freiheit sich selbst verwirklicht. — Dazwischen liegt die Entwicklung des Persönlichkeitsideals unserer klassischen Periode, das z. B. in der Herderschen Formulierung gleichermaßen zu der voraufgehenden Aufklärung wie zu der nachfolgenden Romantik einen deutlichen Abstand behält. Herder schwebt weder ein Vernunftideal vor, noch das Bild des fast zerrissenen, affektschwangeren, unausgeglichenen romantischen Menschen. Intellekt, Gefühl und Wille werden in gleicher Weise berücksichtigt, wie die Persönlichkeitsidee die Ausbildung a l l e r Anlagen fordert. Mit dieser eng an den Humanitätsbegriff gelehnten Auffassung der menschlichen Individualität ist die Stellung der Klassiker zu einem Teil gekennzeichnet. —

Vielleicht war so die Spannung, die sich mit der Aufstellung von individualistischen und sozialistischen Tendenzen bemerkbar macht, in

ihren Anfängen bereits eine Frucht der ausgehenden Aufklärung[2]). Stärker empfunden und inhaltlich vertieft wurde sie im 19. Jahrhundert durch den naturalistischen Individualismus Spencers und im Gegensatz dazu das Hervortreten der Comteschen Soziologie. Nach Comte ist der Mensch vollkommen von der sozialen Welt abhängig; er wird von der Gemeinschaft und deren Gesetzen beherrscht bis in die letzten Lebensbedingungen hinein. Deshalb kann auch das Individuum nicht letztes Ziel der Erziehung sein, sondern die Gemeinschaft erscheint als höchster Maßstab, wie auch in wirtschaftlicher Beziehung im 19. Jahrhundert die Gesellschaft das Bestimmende wird. Man muß Comte insofern recht geben, als der Mensch bis zu einem gewissen Grade ein sozial beeinflußtes Wesen und kaum aus den Beziehungen zu der Mitwelt lösbar ist. Ob indessen daraus eine vollkommen sozialeudämonistische Lebensorientierung gefolgert werden darf, ob darin nicht vielmehr die Gefahr liegt, daß der gesamte geistige Lebensgehalt zum Mittel für das soziale Wohlbefinden herabgewürdigt wird, ist zum mindesten sehr fraglich. Hinzukommt die Möglichkeit einer Schematisierung persönlicher Eigenart und eine Ausschaltung aller freien Entscheidungen des einzelnen Individuums. — Dem stehen die Anschauungen Spencers gegenüber, der, von der Naturwissenschaft ausgehend, zwar in methodischer Hinsicht eine Anwendung des Begriffs „Organismus" auch auf die Gesellschaft fordert und in konsequenter Durchführung dieses Vergleiches dem Individuum als Teil des Organismus größere Abhängigkeit zuschreiben müßte, der aber andrerseits mit voller Entschiedenheit für die Anschauung eintritt, daß alle soziale Kultur nur ein Mittel für die persönliche Entwicklung des einzelnen sein kann. Deshalb ist auch das Individuum letzter Zweck der Erziehung; eine Verbesserung der Gesamtkultur ist nicht möglich ohne vorhergehende Besserung der Individuen, alles Gesellschaftliche *nur* beeinflußbar durch die einzelne Individualität hindurch. — An diese Gedankenwelt anklingende Anschauungen treten gegen Ende des 19. Jahrhunderts deutlicher und häufiger hervor. Man ist allgemein geneigt, gegenüber der Tendenz zu fortschreitender Kollektivierung und Sozialisierung die Selbstwertigkeit des Individuums stärker zu betonen. Man erwehrt sich bewußt der Gefahr, nur als ein Rädchen im Gesamtbetriebe zu gelten, man macht sich bewußt frei von der Unterdrückung der persönlichen Eigenart. Der einzelne soll sich nicht nur von jeglichen Bindungen lösen, sondern er soll das soziale Leben richtunggebend beeinflussen. Ob die

---

[2]) Siehe die individualistischen Forderungen Jacobis, die — schon stark gegen die rationalistische Aufklärung verändert — sich geradezu gegen diese wenden: „was die *eigene* Sinnesart, den *eigenen* festen Geschmack hervorbringt, jene wunderbare innerliche Bildungskraft, jene unerforschliche *Energie*, die *allein tätig* ihren Gegenstand sich bestimmt, ihn ergreift, festhält — *eine Person einnimmt* — und das Geheimnis der Sklaverei und Freiheit eines jeden insbesondere ausmacht: das entscheidet." (Allwill 1792, Werke I, 236, zit. b. Cohn, D. d. Idealismus. Leipzig 1923).

meist dafür gewählte Form, z. B. der Ruf nach der Autonomie des Individuums einwandfrei ist, mögen die weiteren Untersuchungen ergeben. Ohne Zweifel genügt es nicht, zu der Frage Stellung zu nehmen: Ist die Gemeinschaft dem Individuum untergeordnet oder umgekehrt? in anderer Form: Kann das Individuum normengebend auftreten oder nicht? sondern aus der Verflechtung des Menschen in eine gesellschaftliche und außerdem eine geistige Welt entsteht ein weiteres Problem, die Möglichkeit einer Orientierung an überindividuellen, aber auch übergesellschaftlichen Seinsbeständen. Gibt es nicht Maßstäbe, Werte, Ziele, die sowohl über das Individuum als auch über die menschliche Gemeinschaft hinausgehen? Ist mit der Aufstellung eines rein kollektivistischen Bildungsideals für dieses schon ein wesentlicher Inhalt gegeben? Kann der einzelne als Maß und Urbild gelten, wenn er sein Recht und seine Autonomie gegenüber dem gesellschaftlichen Zusammenhang behauptet? Wenn auch Große zu den allgemeinen Anschauungen ihrer Zeit häufig in direktem Gegensatz gestanden haben, — ist damit schon gesagt, daß das Individuum als solches letzte Norm sein kann? Vielleicht ist der Ansturm des Individualismus gegen alle sozialisierenden und gleichmachenden Tendenzen berechtigt; worin liegt aber sein Rückhalt? Kann die Persönlichkeit des Menschen ohne eine fremde Autorität hinter sich eine berechtigte Selbständigkeit gegenüber der Gemeinschaft erlangen? - Oder — um mit Fr. W. Förster zu sprechen —: Ihr redet viel von Autonomie des Individuums, habt ihr schon über seine Kompetenz nachgedacht?

Der radikale Individualismus endete schließlich in einem Subjektivismus, der sich nur in wenigen Persönlichkeiten zu besonderen Leistungen aufschwang. Er widerlegt sich und seine Bedeutung für die Pädagogik selber. „Wenn es für den Menschen allgemein bindende Gesetze nicht gibt, wie der extreme Individualismus behauptet, wenn er jederzeit nach Laune und Stimmung frei schalten darf, wie es ihm beliebt, dann bedarf es natürlich auch keiner Erziehung, dann muß man für die Jugend die schrankenlose Selbstentfaltung des Individuums mit allen seinen Launen und Eigenheiten verlangen; und so geschieht es auch tatsächlich in der aus dieser individualistischen Philosophie entsprungenen Pädagogik" (Budde, Soz. S. 120).

Wir sind hiermit auf die Frage des Individualismus im Gegensatz zu der gleichmachenden Tendenz sozialisierender Bestrebungen eingegangen, ohne doch schon jetzt eine vollständige Charakteristik der das Individuum umgebenden Wirklichkeit erstrebt zu haben. Von den Beziehungen des einzelnen zu der Umwelt sind die zu der großen menschlichen Gemeinschaft (wenn man will zu den Gemeinschaften) vielleicht die wichtigsten, aber durchaus nicht alleinstehenden. Vielmehr ist der Mensch hineingestellt in eine außerordentlich komplizierte Fülle von Tatsächlichkeiten, nicht nur von Kollektivis, Verbänden, Zweckgemeinschaften, sondern auch von überindividuellen und überkollektiven Objektivitäten, die man mit Dilthey etwa Systeme der Kultur nennen

könnte. Bei dem Versuch, dem Verständnis der dem Individuum eigenen und der es umgebenden Wirklichkeit näherzurücken, wird es sich demnach nicht umgehen lassen, die mannigfachen Arten lebendiger Beziehungen ausführlich darzutun und sich in klarer Schau zu vergegenwärtigen zu suchen. Andererseits kann eine, wenn auch im höchsten Maße künstliche, gewollte und deshalb der Wirklichkeit nicht entsprechende und abstrakte Loslösung des Einzelichs doch dazu dienen, einmal einen Ausgangspunkt zu gewinnen für die ferneren Untersuchungen, sodann aber auch, noch eine weitere und wichtige Scheidung vorzunehmen, die in der neueren Literatur nicht immer mit genügendem Nachdruck und der nötigen Eindeutigkeit dargelegt worden ist, die Scheidung zwischen dem Individuum und der Persönlichkeit, oder wie man im Anschluß an manche Autoren sagen kann: zwischen Person und Persönlichkeit.

Man kann an dieser Stelle schon übersehen, daß die ständige Bezugnahme auf philosophische Fragestellungen weder eine überflüssige Grenzüberschreitung der pädagogischen Forschung noch auch eine bloß wissenschaftliche Angelegenheit ist. Die Problematik in der Pädagogik der Gegenwart wird zwar durch Philosopheme theoretisch nicht aufgehoben; im Gegenteil, fast hat es den Anschein, als würden durch sie neue Widersprüche aufgerissen. — Aber wenn Philosophie Bekenntnischarakter trägt und in dem Maße, wie das der Fall ist, ist sie conditio sine qua non für das praktische Schulgeschehen. Auf diese Beziehung und ihre größeren Teilprobleme hat vor allem P. Menzer (in seinen „Leitenden Ideen") hingewiesen. Für die Persönlichkeitsfrage speziell kommt es uns dabei nicht allein auf den bereits skizzierten Gegensatz von Individuum und Gemeinschaft an, sondern die im Anschluß an Litt erwähnte Philosophie des Lebens tritt uns in neuem Lichte entgegen, indem wir sie nicht einer teleologischen oder kausalen Gesetzlichkeit gegenüberstellen, sondern sie im Zusammenhang sehen mit einer Philosophie, die, in ihrer Auswirkung als materiale Wertethik und als Lehre von der Objektivität gültiger Werte zu ihr in polaren Gegensatz stehend, sie doch eben durch den unbedingten Hinweis auf die Geltung und Objektivität bestimmter Wertordnungen ergänzt.

II. Die „Persönlichkeit" in ihrem Verhältnis zur „Individualität".

Ist besonders in der Psychologie des vorigen Jahrhunderts die Person in erster Linie dem Gegensatz: Körper-Geist substruiert, so kann man doch beobachten, daß diese Frage in letzter Zeit mehr und mehr in den Hintergrund gerückt wird. Die Person bleibt hierbei nurmehr eine Wirklichwerdung unlösbarer Gegensätze als ein psychologisches Phänomen, mehr methodisches Hilfsmittel, um die Probleme zu ändern und um die Untersuchungen in fruchtbarere Sphären zu rücken, als ein philosophisches Hauptproblem. Zwar läge es nahe, zu untersuchen, ob die Geist-Stoff-Frage nicht in der Person des Menschen ihre Lösung findet, bzw. welche Versuche unternommen worden sind, sie auf diesem Wege zu klären. Man darf jedoch vermuten, daß eine Lösung auch mit Hilfe des menschlichen Individuums die Domäne metaphysischer Spekulation bleibt, die eigentliche exakte Wissenschaft jeder Möglichkeit, zu einer eindeutigen Auflösung zu kommen, bar ist. Interessant hingegen ist, und m. E. nicht weniger wichtig, daß die Wissenschaft im Hinblick auf die Persönlichkeit nicht nur die Auffassungen und Deutungen veredelt und subtiler gestaltet hat, sondern auch die Fragestellungen auf eine höhere Ebene hinaufgehoben hat, so daß die Betrachtungen nicht im Wust nur erkenntnistheoretischer Vorarbeit stecken bleiben, sondern darüber hinaus Leben und Wirklichkeit anregend beeinflussen.

Bei der Frage nach dem Bewußtsein wurzelt der eigentliche Gegensatz in der apriorischen Gewißheit, daß jegliche Bewußtseinselemente nicht nur Bewußtsein von etwas sind, ein Objekt haben, das ihnen einen Inhalt gibt, sondern daß sie auch einem Subjekt, dem Ich, dem Individuum „bewußt" sind. Diese Dualität von Bewußtsein an sich, das das erste und zeitweise das einzige Argument für die Selbständigkeit des Individuums bedeutete, und bewußtseinsfremden Elementen wird auch von den Neueren im allgemeinen nicht weggeleugnet, wenngleich die unterschiedlichen Merkmale eine andere begriffliche Formulierung erhalten haben. Vielleicht darf man Ed. Husserls Auffassung über das Wesen der Person und der personalen Struktur im Rahmen seiner „Ideen zur Phän." als hierfür symptomatisch betrachten. Jedoch sind diese in Bezug auf Korrektheit das meiste Vorhandene hinter sich zurücklassenden Untersuchungen nur als Vorbedingung weiterer Forschung zu betrachten. Husserl will nichts, als in voraussetzungsloser Wesensbe-

schreibung Grundlagen schaffen, die, soweit es sich um formale Bestimmungen und Aussagen im Sinne der formalen Logik handelt, die Rolle einer Erkenntniskritik übernehmen. Ob ihm das gelingt, ist für das Ergebnis dieser Arbeit insofern ohne Belang, als wir nachzuweisen versuchen, daß der Schwerpunkt des modernen Persönlichkeitsproblems in anderer Richtung zu suchen ist. Das von Husserl als Absolutes, Nichtabgeschattetes charakterisierte und als erkenntnistheoretischer Ausgangspunkt behandelte Bewußtseinsmerkmal, das übrigens von W. Stern in einer von Husserl völlig unabhängigen und unterschiedlichen Weise als „phänomenologisches“ gekennzeichnet wird, verliert in der Persönlichkeitsphilosophie und -pädagogik seine Bedeutung; in kritischer Betrachtung wird eine in dieser Hinsicht starre Dogmatik einem ausgeprägten Wirklichkeitsstreben untergeordnet. Schon seit langem hatte eine ständige Vermischung mit drei anderen Gegensätzen stattgefunden, die vielleicht kurz durch die Wortpaare: Wert und Wertindifferenz, Zweck und Naturgesetzlichkeit, Organismus und formloses Aggregat bezeichnet werden können. Erst Ende des 19. Jahrhunderts jedoch wendet sich die allgemeine Aufmerksamkeit bewußt ab von den bis dahin vornehmlich erkenntnistheoretischen Betrachtungen und nähert sich der Welt der Geltung und der lebendigen Wirklichkeit. Das menschliche Individuum soll nicht ein Spezialfall des Aufeinandertreffens von Geist und Materie, Bewußtsein und Körper sein, sondern es erscheint auch als Zentralpunkt von Einheits-, Zweck- und Wertprinzipien. Wenn Scheler in seiner Abhandlung „Die transzendentale und die psychologische Methode“ an der bis dahin transzendental abgeleiteten Bewußtseinseinheit bemängelt, daß sie sich „der Wirklichkeit des Seelenlebens gegenüber absolut indifferent“ (S. 136) verhalte und deshalb von ihr fordert, daß sie „nicht auf transzendental-logische Weise als ein bloßer, leerer Begriff aufgesucht wird, sondern gesucht wird als eine reale, wirksame Einheit, die in der Fülle der realen Tendenzen des geistigen Lebens sich durchzuarbeiten strebt“ (S. 137), so ist damit ein Teil der älteren Persönlichkeitslehre an seiner schwächsten Stelle getroffen worden.

Die Persönlichkeitsauffassung des bereits zitierten W. Stern geht in mehr als einer Beziehung sowohl über eine transzendentale als auch eine psychologische Betrachtungsweise hinaus. Hatte die bisher fast ausschließliche Betonung der Bewußtseinsfrage zur Folge, daß von diesem Kriterium aus ein Teil der Persönlichkeitsphilosophie ihren Ausgangspunkt nahm, so erreicht er es in seinem personalistischen System, nicht etwa, den Gegensatz aufzulösen, sondern ihn insofern auf ein totes Gleis zu schieben, als er die Notwendigkeit einer Problemänderung nachweist. „Das Wesen einer Weltanschauung kann darin liegen, daß sie eine neue Stellungnahme zu einem alten Problem bringt; aber es kann auch darin liegen, daß sie das Problem selbst ändert“ (S. 10). Die Unzulänglichkeit der Problemstellung durch das Begriffspaar Geist-Stoff tut sich nicht nur in der Vielgestaltigkeit der Begriffsmerkmale kund, sondern ist gleichzeitig die Ursache einer (nach Stern) falschen

Verwendung des Personbegriffs. Das Wesen der Person ist vollkommen unabhängig von dem Bewußtseinsmerkmal, das der „Sache“ nicht die Bewußtseinslosigkeit. „Die Zentralfrage heißt nicht mehr: Bewußtsein oder nicht?, sondern: Gibt es in der Welt individuelle, zielstrebige, selbstwertige Wesenheiten oder nicht?“ Die Ablehnung des Begriffspaares Geist-Stoff als Charakteristikum eines philosophischen Gegensatzes erfolgt zum Zwecke einer Unterordnung alles Wirklichen unter die „Person“, indem diese eine Einengung des Begriffsinhaltes erfährt. (Ausschaltung des Bewußtseinsmerkmales). Daraus resultiert die bedeutsame Erweiterung des Begriffsumfanges, da „Person“ nicht mehr nur eine menschliche Individualität, sondern jede individuelle, zielstrebige, selbstwertige Einheit sein kann, z. B. Mensch, Tier, Zelle, Staat, Verband, also den Gegensatz von Individuum und Gemeinschaft in sich begreift. Durch die Ausschaltung des Merkmales „bewußt“ und die damit verbundene Erweiterung des Personenbegriffs erreicht Stern dann die widerspruchslose Einheit des gesamten Weltbildes. Im Hinblick auf die stark vergrößerte Möglichkeit, Lebensgemeinschaften und Zweckverbände menschlicher und außermenschlicher Individuen (auch wieder im weitesten Sinne) als personal zu definieren, kommt man zu einem leichteren Verständnis auch für seine radikale Unterordnung aller Werte unter die Zwecke der Person. Im gewöhnlichen Sinne außerpersönliche Werte können im Sternschen Sinne sehr wohl personale sein, sofern sie z. B. in „individuellen“, zweckvollen, selbstwertigen Gesellschaften sinnvoll fundiert sind. — Damit sind wir an der Grenze der Verwendung des Sternschen Personbegriffs für unsere Arbeit angelangt. Er will ja nicht zuerst eine Lehre von der menschlichen Persönlichkeit geben, sondern die „Person“ ist Hilfsmittel und Grundlage, eine Weltanschauung als ein allseitig geschlossenes und widerspruchsloses System zu schaffen. Mit Bezug auf den Menschen selber tritt die eigene, innere Struktur eben wegen dieser Absicht hinter den mannigfachen und fundamentalen Beziehungen zur Außenwelt zurück. Außer der hierarchischen Verknüpfung mit unter- und übergeordneten Personen im weiteren Sinne, die eine Diskussion des Gegensatzes individual-sozial überflüssig macht (die quantitative Überlegenheit einer „personalen“ Einheit gilt als Argument für ihre wertbezogene Überordnung) sei hier besonders auf die sogenannte „Konvergenz“ hingewiesen, jenes auch von anderen Forschern betonte Wechselverhältnis von Person und Welt, wonach letztere nicht allein ein „zweckfremdes“ Objekt, sondern auch Mittel und Anreiz persönlicher Gestaltung“ (II, S. 10) ist. Auch die Frage nach einer Orientierung objektiver Werte und Zwecke wird durch die personale Gestaltung des Weltbildes gelöst. Man kann natürlich im Zweifel sein, ob es z. B. eine Teleologie nur in dem Sinne eines Wollens „personaler“ Einheiten gibt, wennschon letztere überpersönliche Wesenheiten sein können, ob die These unbedingt zu Recht besteht: „Nur von Personen kann daher letzten Endes alle Zwecksetzung auch für den einzelnen Menschen

ausgehen" (II, S. 51). Ideale und Werte werden hiermit nicht gerade geleugnet, aber doch zu bloßen Äußerungsformen personaler Gebilde. Ist diese Auffassung auch keine Vergewaltigung von Wirklichkeit und Werten, insofern die Möglichkeit offen bleibt, sie in nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch überindividuelle „Personen" hineinzustellen, so wird damit jenen doch ihre Unabhängigkeit und Objektivität genommen. — Für den Gedankengang vorliegender Arbeit sind diese Überlegungen insofern wertvoll, als sie dartun, daß von den Merkmalen des Sternschen Personbegriffes zwei nicht in derselben Formulierung und undiskutiert hingenommen werden können: das teleologische, wonach eine Zweckmäßigkeit der Welt nur als ein personalen Einheiten immanentes Zweckwollen denkbar ist, und das „axiologische", das die Person als alleinigen, ausschließlichen Bezugspunkt und Maßstab aller positiven Werte hinstellt. Demgegenüber gibt das sogenannte Individualitätsmerkmal in höherem Grade Anlaß, es zum Ausgangspunkt weiterer Betrachtungen zu machen. Individuell ist eine Person, insofern sie eine nicht restlos durch die Summe ihrer Teile repräsentierbare Einheit darstellt, ein Ganzes, das außerdem im Gegensatz zu dem nur summierten Aggregat der „Sache" eigenartig, d. h. nur dieses eine Mal vorhanden, und mit anderen Individualitäten deshalb nicht vergleichbar ist. Diese unübertragbare und unmeßbare Einmaligkeit kann dann aber nicht mit den Hilfsmitteln empirischer Naturwissenschaft erkannt werden, sondern sie muß verstanden werden aus den ihr eigenen Voraussetzungen. — Jeder der „äußeren" Erfahrungswelt entstammende Tatbestand ist mit objektiven und allgemeingültigen Mitteln feststellbar, vergleichbar und kann mindestens annähernd exakt begrifflich formuliert werden. Individualität ist, abgesehen von der äußeren Gebundenheit an einen Organismus, zuerst und allein auffindbar in dem eigenen Bewußtsein und der eigentümlichen Struktur des „Ich". Alle Versuche, individuelle Tatsachen nach ihrem Inhalt begrifflich auszudrücken, bedürfen in zweierlei Hinsicht besonderer Vorsicht: Die Fixierungen sind meist Bilder, die nur einen einzigen Zug eines Seelischen anzudeuten imstande sind und allgemein stets mit einer gewissen Einschränkung, einem Vorbehalt verwendet werden müssen; sodann kann, da alle Wissenschaft nur auf die in jedem eigenen Ich des Forschenden auffindbaren Erlebnisinhalte zu rekurrieren vermag, eine bestimmte Formulierung von jedem neuen aufnehmenden Individuum mit einem neuen, eigenartigen Inhalt gefüllt werden, so daß auch eine nur angenäherte begriffliche Umgrenzung außerordentlich erschwert wird und infolge des komplizierten Sachverhaltes sehr lange als wissenschaftliche Unmöglichkeit galt (soweit diese Schwierigkeit überhaupt gesehen wurde). Daraus folgt dann auch das völlig andersartige Vorgehen verstehender (geisteswissenschaftlicher) Psychologie gegenüber den herkömmlichen Methoden der Naturwissenschaft. Kann die letztere, mit vielen Einzelfällen beginnend, allgemeine, oberste Gesetzmäßigkeiten induzieren, so betrachtet es jene, außer der einzigen eigenen

Ichgegebenheit ausschließlich auf das zuerst von Dilthey geforderte Prinzip des Verstehens angewiesen, als ihre Hauptaufgabe, vom Allgemeinen, von der formal bestimmbaren Wesenstatsache des einzelnen Ichs hinabsteigend, in immerwährender Spezialisierung inhaltliche, beschreibende Merkmale zu gewinnen, bis zu der stets unerreichbar bleibenden Schilderung schlechthin individuellen Lebens[3]). Wenn wir in diesem Zusammenhang Spranger und die Diltheysche Richtung erwähnen, so soll damit ihre Stellung zu den Fragen der Wirklichkeit einerseits und den ewigen Werten auf der anderen Seite durchaus nicht charakterisiert werden. Spranger schreibt letzteren eine unzweideutig positive und unabhängige Rolle zu. Was sie jedoch in unmittelbare Beziehung zu den voraufgehenden Gedanken bringt, ist die Tatsache, daß sie den Weg gewiesen haben, dem lebendigen Wirklichsein unübertragbarer und irrationaler Individualitäten erkenntnismäßig näher zu rücken, nicht im Sinne empirischer oder transzendentaler Systematik, sondern in verstehender Vertiefung. Die Aufstellung von besonderen Typen gewährt dabei die Möglichkeit, sich der individuellen Einmaligkeit immer mehr zu nähern, ohne sie jedoch jemals ganz zu erreichen. In derselben Richtung ist die Bedeutung einer ebenfalls spezialisierenden Charakterologie zu suchen[4]). — Was bis hierher zur Kennzeichnung der menschlichen Individualität gedient hat, die dem bewußten Ich

---

[3]) Etwas Entsprechendes hat Rickert für die Geschichtswissenschaften nachgewiesen. (Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung.)

[4]) Hiernach wird man die Körper-Geist-Frage, das „phänomenologische" Problem, die Schwierigkeiten des psychophysischen Parallelismus u. s. f. im Zusammenhange mit der Persönlichkeitsbetrachtung kaum mehr vermissen; denn jedenfalls ist durch die vorangegangenen Gedanken deutlich geworden, daß die Schwere und Tragik moderner Weltanschauungskämpfe in anderen Widersprüchen fundiert ist als in dem Gegensatz Bewußtsein-Materie. Charakteristisch für die Stellungnahme der Modernen hierzu scheint mir eine Wendung bei Spranger (Lebensformen 13), wonach z. B. „die Schwierigkeit, wie überhaupt eine Wirkung psychischer Direktionskräfte auf den Ablauf materieller Prozesse zu denken ist, durch den bloßen Befund als ausreichend gelöst angesehen" werden kann. — Wie nachhaltig dagegen andere der Elementarpsychologie entstammenden Lehren sich noch bemerkbar machen, zeigen die Bemühungen Moderner, seelische „Strukturen", Einheiten als aus Empfindungen zusammengesetzt abzuleiten und auf diesem Wege die Berechtigung einer „Komplexpsychologie" oder Gestaltlehre zu erweisen, während umgekehrt die Elemente — wenn sie auch nicht als fiktive Gebilde aufgefaßt werden brauchen, die das Bewußtseinsgeschehen kausaler Gesetzlichkeit unterwerfen sollen — doch erst durch eine voraufgegangene Analyse aus der (vielleicht sogar primären) seelischen Ganzheit entstanden gedacht werden müssen. — Ähnliches meint G. Simmel (Lebensanschauung 200), wenn er sagt: „Das allgemeine des Individuums ist nicht ein Abstraktum aus seinen einzelnen Qualitäten und Handlungen. Denn schon, daß es einzelne solche, im genauen Sinne von Einzelheit, gebe, ist eine künstliche Abstraktion, die gerade nicht die innere Form des Handelns innerhalb der realen Lebensstetigkeit trifft, sondern nur die umschriebene Sichtbarkeit seines äußeren Erfolges oder seiner äußeren Anregung."

eigentümliche Form einer inneren Einheit und Einmaligkeit, kann indessen nicht genügen, um vollständig das Wesen dessen zu umreißen, was man unter „Persönlichkeit“ versteht. Wir haben diesen Begriff bislang im allgemeinen vermieden, um ihn desto sicherer und schärfer gegenüber dem bloßen Individualsein der Person abgrenzen zu können. Ist Individualität im wesentlichen ein hic et nunc vorgefundenes Wirkliches, so ist „Persönlichkeit“ ein darüber Hinausgehendes, sofern sie, zwar im Tatsächlichen verwurzelt, ihre Orientierung nimmt an einem Überindividuellen, das für sie Richtung und Kraft ihres Handelns bedeutet. Ein bestimmtes Sollen gibt ihr Sinn und Wert, eine objektive Norm bestimmt sie, wie sie sich in der Außenwelt durchzusetzen habe und gegen diese. Der mögliche Gegensatz zur Umwelt läßt uns schon ahnen, daß der Persönlichkeitsgedanke wenig gemein hat mit den Bildungsidealen Harmonie fordernder Transzendentalsystematiker oder etwa mit der ruhigen Ausgeglichenheit des Herbartschen „gleichschwebenden Interesses“. Die Persönlichkeit dokumentiert sich nicht im empirischen Sosein, nicht in dem Verknüpftsein mit der Zeitlosigkeit normativer Werte, sondern in dem Spannungszustand zweier Welten, in dem Kampf zwischen Aufgegebenem, Sollen, Richtung, Ziel auf der einen und wirklichkeitverwurzeltem Sosein auf der anderen Seite. Mit der Wendung zeitlos und wertvoll soll hierbei lediglich ein Hinweis auf eine von vielen Möglichkeiten gegeben werden, nicht aber bereits eine Charakteristik der überindividuellen Bezogenheit. Welcher Art diese ist, ob wir sie gewinnen können aus der das Individuum umgebenden Wirklichkeit im Sinne kollektiver (und insofern überindividueller) Verflochtenheit oder aus gewissen auch überkollektiven Objektivitäten, das versuchen unsere ferneren Untersuchungen darzutun.

III. Die Möglichkeit einer außerindividuellen Orientierung des Bildungsideals.

a) Individuum und Gemeinschaft.

In den voraufgehenden Gedankengängen wurde angedeutet, daß wir uns nicht damit begnügen können, den rein psychisch fundierten Teil der Persönlichkeit darzustellen, sondern daß zu einer ihr eigentliches Wesen erfassenden Beschreibung auch die Einbeziehung der sie umgebenden objektiven Tatbestände gehört, und zwar nicht allein die „Wirklichkeit" im Sinne von „Wirken" als Kausalgeschehen. Es gibt auch andere psychologischer Forschung transzendente Objektivitäten, die des Geltens, des Wertes, des logischen Gesetzes, wobei zu beachten ist, daß Geltung und Wert wiederum zweideutig sind, insofern die Person als Eigenwertiges ihre letzte Geltung in sich selber tragen, sich selbst letzte Orientierungsmöglichkeit sein kann, es aber andererseits Werte im Sinne des Guten und Schönen gibt, die als zeitlose, objektive Normen sich über die Enge des individuellen Daseins erheben. Der Wertbegriff ist also prinzipiell verschieden je nach unserer Stellung zu der Frage: Ist die Persönlichkeit sich selber letzter Sinn oder nicht? Scheler, auch Eucken u. a. neigen in ihrer Auffassung mehr der zweiten Bedeutung zu; allerdings findet teilweise schon eine gewisse Synthese statt. Bei der möglichen Bedeutung außerpsychischer Zusammenhänge für die Entfaltung und Festigung der Persönlichkeit kann die Psychologie sich natürlich nicht darauf beschränken, ausschließlich bewußtseinsimmanente Untersuchungen anzustellen.

Bei Spranger nimmt eine wichtige Rolle ein die Verflechtung der Seele in das Gewirr von „Objektivitäten", sowohl im Sinne bloßer Vorgefundenheit vom Ich als auch beruhend „auf bestimmten Gesetzen der Sinngebung und Sinndeutung" (S. 6). Keineswegs soll die Psychologie nach der bisherigen Weise ihre Forschung auf das erkenntnistheoretische Subjekt beschränken, sondern dessen Beziehungen zu der soeben angedeuteten objektiven Wirklichkeit sind so vielfältige und tiefe, daß es ganz unmöglich ist, es völlig daraus loszulösen. — Setzt diese „geisteswissenschaftliche Psychologie" in allen ihren Teilen auch schon eine besondere Geisteswissenschaft voraus, die mit Betonung der objektiven Seite die „transsubjektiven und kollektiven Gebilde des geschichtlichen Lebens", sodann aber auch die geistige Gesetzlichkeit (Normativität) zum Gegenstand ihrer Forschungsarbeit gemacht hat, so obliegt ihr selber die Untersuchung nicht etwa allein elementarer

subjektiver Gegebenheiten, sondern auch erstens der „Erlebnisse, die aus der Verflechtung des Subjektes in das Transsubjektive und Kollektive hervorgehen“, und zweitens der „Akte und Erlebnisse, die der kritisch-objektiven Geistesgesetzlichkeit gemäß sind oder von ihr abweichen.“ (S. 7.) „Das Subjektive muß immer und überall gegen das Objektive abgezeichnet werden“. (S. 7.)

Darf die soziale Wirklichkeit als Objektivität in diesem Sinne gelten? Dem Unbefangenen mag es selbstverständlich erscheinen, daß die dem Einzelwesen quantitativ übergeordnete menschliche Gemeinschaft ohne weiteres richtunggebendes Prinzip in der Bedeutung allgemeingültiger, überzeitlicher Normativität sein kann. Obgleich zugegeben werden darf, daß persönliches Handeln zu einem großen Teil durch soziale Beziehungen mitbedingt ist, wird man sich doch hüten müssen, Sein und Sollen auf die vorgefundene Wirklichkeit so zu verteilen, daß das Individuum ausschließlich als Werkzeug für soziale Zwecke erscheint, der Gemeinschaft die überragende Bedeutung zuzusprechen, daß sie allein den „Menschen zum Menschen“ mache (Natorp). G. Kerschensteiner nimmt solchen offenbar als Auswüchse zu bezeichnenden Anschauungen gegenüber einen durchaus gemäßigten Standpunkt ein. Es wäre sogar verkehrt, wollte man ihn als Sozialpädagogen im Sinne neuerer Unterscheidungen bezeichnen. Er selber lehnt eine Einteilung der Pädagogik in Sozial- und Individualpädagogik ausdrücklich ab, wie er auch in der Erstrebung von individuellen und sozialen Zielen nicht notwendig einen Widerspruch sieht. Das Bildungsideal des Staatsbürgers vermag sehr wohl die persönlichen Zwecke des einzelnen in sich aufzunehmen, jedoch nur, soweit diese „als Teil des allgemeinen Zweckes gewollt werden“ können. Aus dieser Einschränkung geht allerdings hervor, daß sein Bildungsideal zuletzt weniger auf die inhaltlich durchaus verschiedenartige, unbestimmte und mit den vorhandenen begrifflichen Mitteln kaum fixierbare Idee des Einzelichs bezogen ist, als vielmehr auf die Form der menschlichen Gemeinschaft, die vermöge ihrer allgemeinen Geltung und Macht nicht nur dem einzelnen ein Maß von sittlichen Gütern gewährleistet, sondern selbst in ihren „Zielen und Einrichtungen den sittlichen Gedanken verkörpert“, auf den Staat. Die Zurückführung aller Zwecke auf den des Staates ergibt sich aus Kerschensteiners Bestreben, als Erziehungsziel ein nicht nur hinsichtlich der Form bestimmtes, sondern auch mit einem allgemeinen und eindeutigen Inhalt angefülltes Ideal aufzustellen. Das vermag der Persönlichkeitsgedanke nicht zu liefern; denn einmal kann ein persönlicher Zweck nicht notwendig von allen gewollt werden, ist also mindestens inhaltlich nicht „allgemein“, und zum andern führen individuelle, durch keine sozialen Bindungen eingeschränkte Zwecke zur Anarchie und sich selbst ad absurdum. Ich möchte diese Zeichnung des Kerschensteinerschen Bildungsideals nicht so verstanden wissen, als lasse er in positivistischer Wirklichkeitszuwendung den Staat als letzte sittliche Norm gelten, — das Ethisch-Normative ist auch bei ihm nicht an die zeitlich-räumliche Unvollkommenheit des gegenwärtigen

Staates gebunden, — vielmehr sollte es als Beispiel dienen, wie in der neueren Pädagogik die Erziehung zur Gemeinschaft als höherwertig und der Individualitätsidee überlegen betrachtet wird. Die Berechtigung dieser Meinung bedarf einer besonderen Untersuchung. Vorerst sei als ein weiteres Beispiel P. Natorp genannt, nicht wegen seiner sozialpädagogischen Forderungen an sich, sondern weil bei ihm mit größerer Deutlichkeit die Unzulänglichkeit einer bloß kollektivistischen Orientierung hervortritt, weil er die überindividuelle Zeitlosigkeit vernünftiger Sachverhalte zu Hilfe nimmt, um zu einem Bildungsideal zu gelangen. Die eigentümliche Verflochtenheit von sozialer und rationaler Bedingtheit des menschlichen Individuums ist ein Hauptkennzeichen der Natorpschen Pädagogik. Seine mehr idealistische Auffassung geht bereits aus seinen grundlegendsten Begriffsbestimmungen hervor, z. B. aus der der Bildung. „Bilden heißt ein Ding zu seiner eigentümlichen Vollkommenheit bringen, d. h. es so zu gestalten, wie es sein soll.“ (Soz. Päd. S. 16). Deshalb muß sich alle Erziehung in erster Linie auf ein durch die Idee gegebenes Ziel richten („wie es sein soll“), außerdem aber auch auf den menschlichen Willen als unentbehrliches Erziehungsmittel. Das ist die zweite große Synthese in dem Natorpschen System, daß das Wollen des Individuums mit dem aufgegebenen Sollen in der Erziehung eine Einheit eingeht, wie andererseits der Wille als praktisches Bewußtsein eine Auswirkung desselben logischen Bewußtseins bedeutet wie der Intellekt oder das theoretische Bewußtsein. Der Mensch ist so in eine Vernunftwelt hineingestellt, die die Richtung seines Tuns festlegt; was er aber einsieht und will, ist zuerst und zumeist durch die Gemeinschaft bestimmt, in der er lebt. Die menschliche Gemeinschaft also, die das einzelne Individuum bedingt und entstehen läßt, — darin offenbart sich das Wechselverhältnis von Individuum und Gemeinschaft, daß Selbstbewußtsein erst durch Aufeinanderwirken von Bewußtsein und Bewußtsein entsteht, — gibt dem individuellen Wirken wie dem Ziel der Erziehung erst einen vollgültigen Inhalt. Die Beziehungen zu ihr sind so tiefe und komplizierte, daß eine Loslösung des einzelnen nicht mehr bedeutet als eine theoretische Möglichkeit, eine Abstraktion. Damit ist der Gegensatz zwischen Individual- und Sozialprinzip aufgehoben, allerdings auf Kosten des ersteren. Die sittliche Persönlichkeit gehört zu den unumgänglichen Forderungen auch Natorps, aber sie sinkt zum Werkzeug der Gesellschaft herab, sie bleibt nur mehr Hilfsmittel, um das Gemeinschaftsleben der ewig idealen, ewig aufgegebenen sittlichen Ordnung näherzuführen. Auf der anderer Seite muß man es bezweifeln, ob ihr Wesen durch Eingliederung in einen logischen Zusammenhang und eine rationale Gesetzlichkeit restlos bestimmbar ist. — Man kann schon hier überblicken, wie wenig ein sozialpädagogisches System von der Art des dargelegten geeignet ist, Grundlagen für ein adäquates Erfassen der menschlichen Persönlichkeit abzugeben. Noch mehr trifft das zu für die Positivisten, — als deren typischer Vertreter auf dem

Gebiete der neueren Pädagogik Bergemann (mit seiner „Sozialen Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage") angesprochen werden darf, — besonders insofern sie versuchen, durch eine Ableitung des pädagogischen Zieles aus der biologischen Naturbedingtheit des Menschen auch jede ethische Zielgebung überflüssig zu machen. Daß ihnen das scheinbar gelingt, beruht nicht allein auf dem Vorurteil, die Natur des einzelnen Menschen enthalte an sich bereits alles an Würde, an persönlichen Rechten, an Freiheit des Handelns, was zur vollkommenen Fortentwicklung notwendig sei, sondern auch darauf, daß sie die Möglichkeit, ja die Notwendigkeit der Aufwärtsorientierung auch der Gesamtheit der Gemeinschaft übersehen. Wenn je von einer Entwicklung gesprochen werden kann, woher soll das Ziel dazu genommen werden? Wie ist es überhaupt möglich, ein Bildungsziel aus einer vorhandenen, äußeren Wirklichkeit, sei es des einen, natürlichen Individuums, sei es der großen Vielheit der Gesellschaft, zu gewinnen? Natorp steht hierin den Positivisten durchaus fern, und auch Kerschensteiner begnügt sich nicht mit der Forderung einer Erziehung für den vorhandenen Staat, sondern betont immer wieder, daß das Prinzip seiner staatsbürgerlichen Erziehung die Idee eines ethisch bestimmten Werthöchsten enthalte. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß die Gesellschaft allein der Persönlichkeit nicht das zu geben vermag, was sie ihrem Wesen nach braucht: den unzweideutigen Impuls einer objektiven überindividuellen, aber auch übergesellschaftlichen Zielsetzung.

Die Frage ist allerdings damit noch nicht entschieden, ob eine individuelle Handlung an sich ohne Beziehung auf die Gemeinschaft schon einen sittlichen Wert haben kann, ob aber andererseits die qualitative Überordnung der Gesamtheit über das Individuum nicht notwendig eine Unterdrückung des letzteren zur Folge haben muß, sowohl in Hinsicht auf das eigene sittliche Wollen als auch mit Bezug auf die Bewertung seiner Handlungen von außen[5]). Es ist die Frage nach dem Wert und gleichzeitig nach der Möglichkeit einer Verknüpfung von Individual- und Sozialprinzip, die dieses scheinbare Dilemma schafft. Wir müssen auf Kerschensteiner, Natorp, auch Menzer, Litt und andere Pädagogen, die im übrigen z. T. sehr wenig gemein haben, zurückgreifen, um darzutun, daß mit der reinlichen Scheidung der Pädagogik in Individual- und Sozialpädagogik sehr wenig getan ist,

---

[5]) Offenbar läßt man sich allgemein bei der Beantwortung der Frage von dem Tatbestand irreführen, daß die Gemeinschaft in Gestalt der vom Staate erlassenen Rechtsnormen ein Mittel in der Hand hat, wenigstens das äußere sittliche Tun des einzelnen zu lenken und insofern seine individuelle Freiheit einzuschränken. Abgesehen von der dem Individuum verbleibenden Möglichkeit, trotzdem in autonomer Weise die Grenzen seines Handelns zu bestimmen, läßt sich schon an der Tatsache der Inkongruenz zwischen bürgerlichem Gesetz und wirklicher Sittlichkeit zeigen, daß die reine sittliche Idee sowohl von den geschriebenen Gesetzen wie von der „öffentlichen Moral" unbeeinflußbar gedacht werden muß.

ja, daß diese nach der Meinung der Einsichtigsten den äußerst verwickelten Tatsachengehalt der Wirklichkeit recht eigentlich auf den Kopf stellt. Es ist eine ungerechtfertigte Zuspitzung vorhandener Beziehungen, das Individuum als alleinigen Zweck alles Gemeinschaftsgeschehens zu bezeichnen, zu behaupten, das Individuum bringe den Staat hervor (Förster, Pol. Ethik, S. 21, 391, 392, 442); desgleichen natürlich, nur der Gemeinschaft autonome Zwecke zugestehen zu wollen oder die Gesellschaft als dasjenige hinzustellen, das allein „den Menschen zum Menschen" mache. (Natorp.) Wirkt nicht vielmehr der einzelne innerhalb der Gemeinschaft gleichzeitig für diese **und** für sich selber, wie umgekehrt die Gesamtheit mit ihrer eigenen Emporbildung das Individuum fördert? Kann nicht schon in der bloßen Hingabe an die Allgemeinheit etwas für den einzelnen Wertvolles liegen, eine Erweiterung individueller Kräfte, eine Bereicherung der Persönlichkeit? Die völlige Isolierung sozialer Zwecke darf so als eine Unmöglichkeit gelten, das der Gemeinschaft dargebrachte „Opfer" wird zu einem persönlichen Gewinn, zu einer Steigerung ethischer Kraft. **Deshalb darf auch eine Persönlichkeitspädagogik nicht darauf verzichten, sozialpädagogische Momente in ihren Erziehungsplan aufzunehmen, ohne daß sie dabei Gefahr läuft, ihr eigentümliche Werte und Prinzipien aufheben zu müssen.** Vereinigung von Friedensliebe mit charaktervoller Selbstbehauptung, Selbstdisziplinierung als Bereicherung der eigenen Individualität **und** als Mittel der Einfügung und Anpassung, liebendes Verstehen eines anderen Menschen trotz völlig andersartiger eigener Überzeugung, solche Probleme bezeichnen keine unüberbrückbaren Gegensätze, sondern weisen Möglichkeiten der rechten Persönlichkeitsvervollkommnung. F. W. Förster, der gewiß nicht als Vertreter einseitiger Sozialpädagogik gelten kann, betont gegenüber der seit dem 18. Jahrhundert bewußt und unbewußt zum „regulativen Prinzip des gesellschaftlichen Lebens" erhobenen Selbstsucht im Kampf um das Dasein viele Male die Notwendigkeit **sozialer Rücksichtnahme**, die nicht erst das Leben des Erwachsenen bestimmen darf, sondern im Hause sowohl als auch in der Schule von der frühesten Kindheit an die Erziehung zu beeinflussen habe.

b) Die Autorität des Göttlichen.

Hatten wir im Vorangehenden die Beziehungen des Individuums zu der menschlichen Gesellschaft zum Ausgangspunkt unserer Erörterungen genommen, so ist für F. W. Förster das letzte Fundament der Persönlichkeit das religiöse Erlebnis. Übersieht er auch keinesfalls die sehr verwickelten Fäden der sozialen Wirklichkeit, so kann es nach ihm doch keinem Zweifel unterliegen, daß unbhängig davon das Individuum seine Normen von einer nicht im Sinne eines kollektiven Wesens **über**individuellen Autorität nimmt. Die Bedeutung des einzelnen für die staatliche Lebensgemeinschaft, vor allen Dingen in dem

Bewußtsein gegründet, daß nicht allein der Korpsgeist und das soziale Empfinden den Staatsbürger ausmachen, sondern auch die Fähigkeit, sich als ein stets realer, wirkender Teil des Staates zu fühlen, „ein den Staat unablässig hervorbringendes Wesen“ (Pol. Ethik, S. 21) darf uns nicht über die Tatsache einer außermenschlichen Bindung der Persönlichkeit hinwegtäuschen, die die Verpflichtung in sich schließt, trotz des Widerstandes der Masse evtl. eigene, möglicherweise durchaus sozial empfundene Absichten durchzusetzen. Zwar ist eine Überordnung des Staates über den Staatsbürger nicht zu leugnen, insofern er Richtlinien für das Zusammenleben aller, für die Erzielung einer Verträglichkeit Gleichstrebender gibt, insofern er selber das Einheitsprinzip von Gegensätzen, von vitalen „Lebensinteressen und Lebensüberzeugungen“ bildet, aber die Kraft der Person gewährleistet nicht allein die Erhaltung, sondern auch die Anlage und Gliederung der Gemeinschaft. „Der Staat als organisiertes Leben kann nur durch Einpflanzung eines organisatorischen Prinzips in die Seele (des einzelnen) begründet werden“ (Pol. Ethik, S. 391). Soziale und politische Instinkte und Gefühle allein können den Staat jedoch nicht wirksam begründen; vielmehr muß die Seele imstande sein, nicht nur sozialisierenden Tendenzen ein starkes Gegengewicht an Persönlichkeitskultur entgegenzusetzen, sondern auch alle ihre Interessen einem höchsten Gut, einer höchsten Autorität unterzuordnen, damit sie Kraft und Standhaftigkeit erlange, um den Bestrebungen vieler kleiner und untergeordneter Gemeinschaften gegenüber das Rechte und Gute heilig zu halten. Die wichtigste Forderung ist also die unbedingte Durchsetzung der Persönlichkeit gegenüber falschen Ablenkungen: Masse, Unwahrheit, Pietätlosigkeit und „Individualismus“, ja gegebenenfalls gegenüber der Gemeinschaft als solcher. Charakterfestigkeit und die „Kunst, ja oder nein zu sagen“, machen den Menschen erst befähigt, als vollgültiges Mitglied an dem Weiterbestehen des Staates mitzuarbeiten. Die neuere Sozialpädagogik berücksichtigt leider diese auch gerade für das kollektive Leben selber unumgänglich notwendigen individualpädagogischen Gesichtspunkte viel zu wenig. Das gilt nicht nur für Wyneken z. B., sondern auch für das sozialpädagogische System von Natorp. Man übersieht (Wyneken!) völlig den tiefen Gehalt des Persönlichkeitsgedankens; denn dieser ist letzten Endes mehr als eine bloße Pose moderner individualistischer Kultur; er besteht vielmehr in der unübertragbaren Verantwortlichkeit der Einzelseele gegenüber ihrer höchsten Bestimmung. Die (religiöse) Persönlichkeitsidee ist dem Kultus der Individualität geradezu entgegengesetzt, sie enthält auch keinen Widerspruch zu sozialen Ideen. Im Gegenteil, gerade indem sie den Menschen aus dem sinnlichen Lebenskreise heraushebt und ihn einem Gute unterwirft, das über dem Selbsterhaltungstriebe liegt, schafft sie erst die psychologischen Voraussetzungen der Gemeinschaft. Ohne ein solches persönliches Gut, das die Seele von der Allmacht des Begehrens befreit, läßt sich der wirklich persönliche Mensch auch gar nicht für das

Soziale gewinnen . . .“ (Pol. Ethik, S. 441). Das Persönlichkeitsideal ist durchaus frei von den Bindungen zeitlicher und örtlicher Bestimmtheit; es ist mehr als ein Zeit- und Klassenideal; es ist der Halt, den das soziale Leben seinen „eigenen, verschwommenen Impulsen“ gegenüber braucht; es ist das vollkommene Menschenbild, dem der Staat nichts ist, als ein Mittel zu seiner völligen Ausgestaltung. Daraus resultiert dann auch Försters absolute Unterordnung der Sozialpädagogik unter die Individualpädagogik. Auch Kerschensteiner sei der Vorwurf zu machen, daß er als letztes Ziel der Erziehung das staatsbürgerliche Ideal hinzustellen scheint. „Es fehlt seiner Pädagogik eine unbedingte und unzweideutig religiöse Orientierung“ (Pol. Ethik, S. 442). Das zuverlässigste Ordnungsprinzip des Staates bildet das von oben her geordnete menschliche Individuum, wenn er nicht eine Beute „kollektiver Torheiten oder Brutalitäten“ werden will. Zwar hatte schon Plato in der Form des suum cuique ein Lebensprinzip des Staates gefunden, aber ohne die christliche caritas fehlte dem staatengründenden Prinzip die eindeutige Auslegung und die höchste Inspiration, ohne die die Gefahr einer Vergewaltigung durch menschliche Instinkte droht. Zwar verkennt auch Förster nicht die prinzipielle Notwendigkeit einer Verknüpfung persönlicher und sozialer Kultur; aber er weist darauf hin, daß sie nicht durch eine theoretische Systematisierung, sondern nur durch grenzenlose Überwindung aller niedrigen Triebe zu erreichen sei, und daß der an einer Fülle von Beispielen erweisbare, ständige Konflikt zwischen Egoismus und Nächstenliebe (z. B.) nur die Schwierigkeit einer rechten Erfüllung dieser Forderung dartue. Den Ruf nach persönlicher Orientierung nimmt er zur Veranlassung, seinen Standpunkt scharf von den Anschauungen des modernen Individualismus abzugrenzen. Wenn trotz der sehr fraglichen „Kompetenz des Individuums für Außer- und Überpersönliches“ die „Autonomie des Individuums“ zum leitenden Prinzip gemacht wird, so besteht nicht allein die Gefahr einer Berücksichtigung alles bloß Zweckmäßigen, sondern auch der Verflachung, der Ausschaltung höherer Autoritäten, der Alleinherrschaft des Mittelmäßigen, geistiger Anarchie. Wie die Möglichkeit einer ethischen Gesetzgebung durch menschliche Willkür als eine Illusion zu betrachten ist, so entstammen die wichtigsten Voraussetzungen alles individuellen und sozialen Lebens nicht sowohl den Impulsen individueller Willkür, als vielmehr der religiösen Kultur. Das Verständnis tiefer Lebenswahrheiten, Weisheit, ist weniger durch bewußte Reflektion und objektive Wissenschaftlichkeit zu gewinnen, als durch eine absolute Hingabe an das Göttliche, damit verbunden aber durch Selbstüberwindung und Entsagung. Wenn wir uns einer höheren Führung anvertrauen, so müssen wir uns nicht nur von den Ansichten der anderen, sondern auch von der eigenen Beschränktheit freimachen. Die damit propagierte Bekämpfung jedes individualistischen Radikalismus ist nur deshalb so schwierig, weil letzterer seine Selbstgewißheit eben aus der mangelnden

Selbstkenntnis nimmt. Gründet sich also Försters Pädagogik, besonders im Hinblick auf seine Forderung der unbedingten Durchsetzung der Persönlichkeit gegen alle Einflüsse, recht eigentlich auf ein individuell orientiertes Bildungsideal, so ist er trotzdem und gerade deshalb ein ausgesprochener Gegner des „Individualismus", der ihm nichts anderes ist, als ein wütender Ansturm der Masse (Individuum) gegen die Vorherrschaft der wirkenden Persönlichkeit, der Ausdruck eines kollektiven (nicht sozialen) Willens von Auch-Individuen, der unter dem Schlagwort „Freiheit für die persönliche Entfaltung des einzelnen" eine stark egoistische und eudämonistische Massenpsychose verbirgt.

Wichtiger und von größerer Tragweite scheint die andere Frage zu sein, die sich uns in dem voraufgehenden Gang der Untersuchung aufdrängt: Wie ist die Entfaltung der Persönlichkeit mit einer übergeordneten Autorität vereinbar? Zwar hat unsere Zeit durchaus eine Pädagogik der Autorität notwendig, „die sich bis zum intimsten Widerstand der individuellen Seele herabläßt" (Aut. S. 51); aber zieht ihre Anerkennung nicht den Verlust der persönlichen Selbständigkeit nach sich, während das Individuum über seinen geistigen Horizont nicht hinauskommt, wenn es jegliche Autorität außer sich selber ablehnt? Auch mit dem Hinweis auf die Selbstbestimmung der Person ist das Dilemma nicht gelöst; denn, wenn auch die Entwicklung auf ein „höheres Selbst" hingehen soll, ist doch dieses nicht ohne weiteres erkennbar. Es wäre eine Anmaßung, wollte man der menschlichen Vernunft von vornherein die Fähigkeit zusprechen, die höchste Weisheit verstehen zu können. Und doch ist das möglich, allerdings nicht ohne Demut und sittliche Läuterung. Lichtbilder von feinen, weiten Sternen wurden dadurch angefertigt, daß man die photographische Platte nächtelang exponierte und alle anderen Lichter ausschaltete. So ergeht es uns mit den Wahrheiten unserer religiösen Tradition. „Man muß sich lange Zeit in tiefster Konzentration ihrem Lichte exponieren, muß alle künstlichen Lichter ausschalten, muß ganz Empfänglichkeit werden; dann endlich werden sie sich unserem Innern vernehmbar machen und das Ewige in uns zum Leben wecken" (Aut. S. 58). Die Tatsache, daß die Unterwerfung unter die hohe Persönlichkeit Christi aus einfachen Fischern starke Persönlichkeiten gemacht hat, ist für Förster ein Beweis dafür, welch wunderbares Leben in ganz einfachen menschlichen Naturen durch die Demut geschaffen werden kann. Der moderne Individualismus läßt keine Aufwärtsentwicklung zu, weil es für ihn eben diese letzte Autorität nicht gibt. Deshalb fehlt auch alle echte Kultur, wo nicht die geniale Seele das Erdenleben zu einem Symbol höheren Geschehens macht. Willig muß sich der Mensch aufgeben, um Höheres zu finden. „Die religiösen Epochen der Geschichte waren Zeiten, in denen übermenschliche Seelenfülle und geniale Persönlichkeiten die Masse zur Ehrfurcht zwangen. Während der Mensch in den Zeiten der Aufklärung nur von sich selbst und seinesgleichen lebt, von dem, was er von sich aus sofort verstehen und begreifen kann, lernt

er in positiven Zeiten mit größeren Augen sehen, mit konsequenterem Willen wollen, wird durch das Übermenschliche aus seiner Enge herausgerissen, nimmt durch Demut teil an einem höheren Leben und wird gesegnet mit Gedanken, die weit über sein einseitiges Leben hinausgehen . . . In den Epochen individualistischer Auflösung ist gerade das unmöglich, was der Mensch durch seine Befreiung von der religiösen Autorität zu erreichen hofft — Persönlichkeitskultur. Denn wie könnte man noch „Persönlichkeit" im vollsten Sinne des Wortes werden, wenn man den festen Zusammenhang mit den höchsten Quellen persönlichen Lebens verloren hat?" (Aut. S. 64.) Wahre Entfaltung der Persönlichkeit beruht also nicht auf bewußt unabhängiger und individualistischer Kultur, sondern zuerst auf einem starken Abhängigkeitsverhältnis von einem überpersönlichen Willen, an dem sich das Individuum zu orientieren vermag. Erst dadurch, daß es bedingungslos eine höhere Autorität als sich selber anerkennt, kann es über sich selbst hinauswachsen. Dieser höhere Maßstab ist die Person Christi. Im Lichte eines solchen übernatürlichen Ideals die natürlichen Kräfte dann wirksam zu machen und zu veredeln, das muß der Erziehung ihren tieferen Sinn geben, sie vor Richtungslosigkeit und Zersplitterungen bewahren (Erziehung und Selbsterziehung, S. 107). Dadurch wird auch das Menschendasein durchaus nicht ärmer und lebensfremder; Förster selbst weist darauf hin, wie ohne den Einfluß christlicher Verständnisinnigkeit und dienender Liebe dem heidnischen Geist zwar Festigkeit und Erhabenheit nicht abgehen, wohl aber „die Fähigkeit, Reichtum und Ordnung, Lebensfülle und Charakterkraft, Idealismus und Realismus zu vereinigen" (S. 109). Die Möglichkeit hierzu habe erst das Christentum geschaffen, und „eben in dieser seiner Macht der Vereinigung des scheinbar Unvereinbaren liegt seine unerreichbare organisatorische Lebenskraft — in Leben und Erziehung" (S. 109).

c) Persönlichkeit und Wertwelt. Metaphysische Grundlegung. Wert und Kulturgut in der Schule.

Es kann uns bei diesen Überlegungen nicht belanglos erscheinen, daß nicht nur zur Entfaltung des Individuums und seiner vollen Kräfteauswirkung, sondern auch zur Überwindung der Einsamkeit eines jeden, zur Herstellung einer verstehenden und teilnehmenden Verbindung mit den übrigen Einzelichs, zur Überbrückung des Alleinseins das Bestehen einer Welt gefordert wird, die als „geistige", „objektive" der rein empirischen und der kollektiven Wirklichkeit entgegengesetzt ist. Vielleicht ist diese „Welt der Sachen" unabhängig genug von zufälligen Einflüssen und imstande, der Persönlichkeit des Menschen Sinn und Ziel zu geben. Wir wollen zunächst die Möglichkeit unerörtert lassen,

ob sie vielleicht, ohne einen unbedingt überzeitlichen Geltungswert zu besitzen, historischer Entwicklung unterworfen ist, oder ob sie selber eine Wertbeziehung, ein Sollen verkörpert, und uns einem System zuwenden, das geeignet ist, sie uns näher vor Augen zu führen: der Noetik Euckens und ihrer Fortentwicklung als „noologische Pädagogik" Buddes. Die Bezeichnung „noologisch" soll besagen, daß diese „Pädagogik ihren obersten Standort nicht wie die Sozialpädagogik in der Gemeinschaft, aber auch nicht, wie die extreme Individualpädagogik in der freischwebenden Stimmung des Individuums, sondern in einer den menschlichen Kreis überschreitenden, zeitüberlegenden Ordnung nimmt, die Eucken Geisteswelt oder Geistesleben nennt" (Budde, Nool. Päd., Vorw.). Für die Pädagogik handelt es sich also bei Budde zuerst um die Überwindung des Gegensatzes individuell-sozial, der nicht gerade aufgehoben, aber in anderer Betrachtungsweise wesenlos und unbedeutend wird. Persönlichkeit und damit unser Bildungsideal ist unbestimmbar durch die Begriffe individuell-sozial; sie wurzelt im Geistesleben, d. h. in einer überindividuellen und insofern objektiven Geistigkeit. Da diese zu der natürlichen Erfahrungswelt in Widerspruch steht, macht sie eine immer neue Überwindung, einen ständigen Kampf, einen andauernden, immer neuen Aufstieg von der Natur zum Geist notwendig, wenn das menschliche Dasein nicht zum bloßen tierhaften Dahinvegetieren herabsinken soll. Das Leben sei „eine fortlaufende Tat, ein unablässiger Aufstieg!" Damit ist die „geisterfüllte Persönlichkeit" wesentlich unterschieden, nicht nur von dem wirklichkeitzugewandten Individualitätsbegriff der Sozialeudämonisten, sondern auch von dem Ideal mancher Individualisten. Der Mensch ist eben ungleich mehr als ein soziales Glied, und die Behauptung, daß er in erster Linie ein kosmisches und in zweiter Linie ein soziales und natürliches Wesen sei, enthält außer der Forderung einer unbedingten Unterordnung alles Vitalen unter das Prinzip des Kosmischen, nämlich des überindividuellen und überkollektiven Geistigen, die Folgerung, daß auch für die „Erziehung den ersten Standort das G e i s t e s leben abgeben muß, und die Gesellschaft und das naturhafte Individuum mit ihren Forderungen hinter den Forderungen des Geisteslebens zurücktreten müssen, daß jene aber Berücksichtigung verdienen, soweit sie nicht diesen widersprechen" (Budde, S. 206). Gleichzeitig mit den übertriebenen Ansprüchen kollektivistischer Moral lehnen Budde sowohl als auch Eucken alle individualistischen Freiheitspädagogen, die eine Entfaltung subjektiver Neigungen ohne eine unabhängige geltende Bindung fordern, grundsätzlich ab. Persönliches Leben beginnt erst dort, wo der Mensch sich freimacht von der Beeinflussung durch die äußere Welt, aber auch von einer Unterdrückung des höheren Selbst durch die eigene Natur. Das sinnliche Ich darf durchaus nicht mit der eigentlichen Persönlichkeit verwechselt werden, die „in der Tiefe seines seelischen Lebens" zu suchen ist, und für deren Höherentwicklung die Bekämpfung und Überwindung der Sinne und Leidenschaften die unbedingte Voraussetzung

bildet; die Emanzipation von äußerer Bevormundung wie von der mehr unsichtbaren Herrschaft ungehemmter Sinnlichkeit, verborgener Triebe und Affekte gewinnt ihren Sinn und Antrieb aus der überindividuellen Geisteswelt, die sich in einer Vielheit von Beziehungen des Individuums zu Gesellschaft, Sitte, Recht dokumentiert, die aber nicht das Ziel eines dunklen Zwanges, sondern freier, selbstgesetzter Entscheidung sein kann.

Trotz der schon betonten scharfen Scheidung des als ein Ganzes sich alles triebhaft Individuelle unterordnenden Geisteslebens von jeder Form unkritisierten Individualseins erscheint es vorteilhaft, die Eigenart geistigen Geschehens noch einmal an konkreten Beispielen zu zeigen, seine Möglichkeit aufzuweisen, trotzdem es in vollem Gegensatz zur menschlichen Natur steht, trotzdem eigene naturhafte Zwecke, Glücksverlangen zu einem Teil den Mittelpunkt menschlichen Daseins bilden. Das Geistesleben kennt keine räumlichen Grenzen, seine Forderungen stehen jenseits des Gegensatzes von Subjekt und Objekt, von Kraft und Gegenstand, und doch macht es eine große Zahl von Erscheinungen des Lebens verständlich. Unser Freiheitsbegriff, entstanden aus dem Zwiespalt von naturhafter Ungebundenheit und Zwang, stellt schon eine Synthese dar, aus individueller Ursprünglichkeit und Schicksal, d. h. außerindividueller (und bei Eucken speziell geistiger) Bindung. Liebe und Freundschaft, obwohl ursprünglich mehr natürlich und instinkthaft als geistig, sind in ihrer höheren Form unzweideutig der Ausdruck einer bestimmten Geistigkeit. Im Menschen wirkt etwas Stärkeres, Göttliches, dem er sich unterwirft. — Ist ihm die Arbeit auf ihrer niederen Stufe vitale Notwendigkeit und Zweckwollen, so gewinnt er später zu ihrem Inhalt selbst ein inniges Verhältnis, die Sorge um ihr Gelingen wird zum letzten Sinn. Eine primitivere Kulturstufe also läßt den Menschen triebhaft und ungeistig ganz in den Kampf ums Dasein verwickelt sein, während es ein Zeichen von Reife und Vollkommenheit ist, wenn die geistigen Elemente, die gleichwohl nicht auf allen Gebieten, z. B. der Kunst, reinlich aus den Beziehungen zur Natur zu lösen sind, die Oberhand gewinnen. „Wir alle sind königlichen Geblüts, aber wir sind es nur als Bürger der Geisteswelt, als Träger ursprünglichen Lebens.“ (Eucken, Sinn u. G.) Aus den herangezogenen Beispielen kann man entnehmen, daß eine „Vergeistigung“ nicht etwa einer Erwerbung von möglichst viel Wissen gleichzusetzen ist, daß es ein Irrtum ist, eine Vollendung der Persönlichkeit von einer völligen Beherrschung alles Geisteslebens abhängig machen zu wollen oder beides gar als identisch anzunehmen. Man könnte auf Aristoteles, Leibniz und andere hinweisen, um mit einem Worte: Mikrokosmos zu charakterisieren, daß der wahre Mensch nicht in einer inhaltlichen Gleichsetzung mit der Geisteswelt seine Vollendung suchen dürfe, sondern, daß Mensch und Welt wesensidentisch sind. Indessen genügt der Begriff des Geistigen nicht ohne weiteres, um das Verwobensein des menschlichen (individuellen) Geistes mit dem Bestand an objektiver Kultur zu charakterisieren, denn man

muß bei genauerem Zusehen die Beobachtung machen, daß „das Geistesleben“ schlechthin nicht eine homogene Lebenssphäre ist, sondern offenbar zusammengesetzt gedacht werden muß: einmal aus der Summe wirklich vorhandener Geistesäußerungen, Sprachen, Sitten, geistig-historischer Umgebung, Wissenschaft, die in sich durchaus noch nicht das Merkmal unbedingter Objektivität im Sinne unfehlbaren Normcharakters trägt, zum anderen aber aus der dem allen übergelagerten ideellen Geistesgesetzlichkeit, die als Sinn und Wert, als „kulturethische Direktive“ überzeitliche, richtunggebende Geltung hat. Es besteht also nicht nur eine Spannung zwischen der Gesamtheit des Geistigen und dem einzelnen Individuum, das bisweilen „den objektiven Sinn dieses Reiches nicht zu fassen“ vermag, bisweilen mit seiner „normgemäßen Aufbauarbeit über das Vorgefundene“ hinausgeht, sondern es besteht auch immer „eine Spannung zwischen dem historischen Geist und den ewigen Gesetzen, die für sich selbst nichts als Tendenzen der Sinngestaltung sind.“ (Spranger, Lebensformen S. 20.) Das Geistesleben als Ganzes trägt deutlich alle Kennzeichen historischen Werdens, kann also in dieser Form kaum ohne weiteres als sinngebendes Prinzip dienen. Vielmehr müssen wir die geistige Welt von allen Spuren zufälliger Veränderlichkeit zu lösen versuchen, soll der objektive Bestand geistiger Werte wirklich unbeeinflußbare Geltung besitzen und nicht durch die wandelbare Eigenart individueller Wirksamkeit in Frage gestellt werden. — Diese auf metaphysische Fragekomplexe abzielende Betrachtung, die letztlich eine Begrenzung der Bedeutung Euckenscher Problemstellungen für die Persönlichkeitslehre zu sein scheint, darf uns aber nicht veranlassen, die Wichtigkeit der anderen These für die Pädagogik zu übersehen: Die Persönlichkeit wird nur da ganz entfaltet, wo die bedingte Wirklichkeit erdhaften Soseins mit der allgemein und überindividuell gedachten, sittlich-geistigen Welt eine Verbindung eingeht. Sie gilt auch dann, wenn bei Eucken, wie Bohwinckel (Archiv 125) behauptet, das Interesse an der Persönlichkeit anderen, sachlichen Tendenzen untergeordnet wird.

Ob unser Bestreben erfolgreich sein kann, die menschliche Persönlichkeit als bezogen auf eine objektive, das will nach unseren bisherigen Erörterungen besagen: durch zufällige, einzelne, subjektive Sinngebungen nicht beeinflußbare Seinssphäre aufzuweisen, insbesondere, ob diese Zielsetzung scharf genug ist, um ein eindeutiges Resultat zu ergeben, soll durch die zunächst vorzunehmenden Überlegungen eine intensivere Beleuchtung erfahren. Die Versuche einer werttheoretischen Begründung der Lehre von der menschlichen Persönlichkeit stehen durchaus nicht unangefochten da[6]). Die Negierung jeglicher Wertobjektivität

---

[6]) Ich nehme hier Bezug auf eine Polemik zwischen H. Fincher, „Das Problem der Existenz objektiver Werte“ (Kantstudien XXX, 3/4, 357 ff.) und

würde von vornherein die Möglichkeit ausschließen, das Individuum einer Wertgesetzlichkeit unterzuordnen, würde vielleicht die Entwicklung eines schrankenlosen Individualismus nicht unwesentlich fördern; die gegenteilige Meinung wird in ihrer Geltung beeinträchtigt, weil es ihr scheinbar nicht gelingt, den unbedingt objektiven Charakter ihres Wertsystems einsichtig zu machen. So scheint mit der Annahme, bzw. Ablehnung objektiver Werte das Verhältnis von Individuum und Wert bereits entschieden. Mit Rücksicht auf diese große Bedeutung der Anerkennung eines objektiven Wertcharakters ist es unumgänglich notwendig, der Darlegung bestimmter Wertsysteme eine Abgrenzung des Begriffs „objektiv" vorauszuschicken. Aus dem Wesen des Wertes, das sich in der (gefühlsbetonten) Beziehung eines als wertvoll oder gewertet zu bezeichnenden Gegenstandes zu einem wertenden Subjekte dokumentiert, ergibt sich bereits die Unmöglichkeit einer Auffassung objektiver Werte als Werten, die einer Sache unabhängig von einer wirklichen subjektiven Interessenahme als Eigenschaft zukommen. Lediglich so verstandene „objektive Werte" hat aber Finscher in seiner Abhandlung (a. a. O.) widerlegt, wenn er als Ergebnis seiner Untersuchung verkündigt: „Es gibt keine objektiven Werte" (S. 380). Werte, „die ihrem Träger unabhängig davon zukommen, daß irgendwer an diesen ein Interesse nimmt" (S. 359), sind meines Erachtens ein Widerspruch in sich. — Wohl zu unterscheiden von dieser Auslegung des Wortes „objektiv" ist die den Geltungscharakter berührende Sinngebung, die die Anwendung der Begriffe subjektiv und objektiv davon abhängig macht, ob ein Wert für wenige oder viele oder alle in Betracht kommenden Subjekte Geltung behält. Dieser Geltungsbereich, der sich für objektive Werte nicht nur räumlich über die Allzahl menschlicher Individuen, sondern auch zeitlich über den gesamten Verlauf historischen Werdens (Veränderlichkeit) erstrecken kann, ist gleichwohl völlig unabhängig von dem Zufälligen, aktuellen Vollzug einer Wertung durch das Ich, m. a. W. die Geltung einer Wertbeziehung kann dieselbe bleiben, gleichviel ob oder wann oder wo sie durch ein wertendes Individuum aktualisiert wird. Dieser Auffassung scheint Scheler nahe zu stehen, der, alle Imperative und Normen als Formen eines Sollens auf das Dasein von Werten beziehend, letzteren Unabhängigkeit und Geltung zuerkennt, auch da, wo die aus ihnen gefolgerten Sollenssätze durch die Verschiedenheit des menschlichen Strebens modifiziert werden (S. 77). Damit ist allerdings keineswegs gesagt, daß allen Werten Allgemeingültigkeit im Sinne einer gleichförmigen Übertragung auf alle Einzelfälle persönlichen oder auch kollektiven Individualseins zugesprochen werden soll. Vielmehr gründet sich das Bewußtsein individuellen Sollens nicht zuletzt auf jenen eigentümlichen individuellen Wertgehalt der Person,

---

J. E. Heyde, „Grundfragen zum Problem der objektiven Werte" (XXXI, 1. 46 ff.), die den Ausgangspunkt dieser Überlegungen bildet.

dessen Stellung zu den universellen Werten nur dann richtig bleibt, „wenn jedes individuelle sittliche Subjekt die nur für es allein faßbaren Wertquales einer besonderen sittlichen Pflege und Kultur unterwirft, ohne freilich die allgemeingültigen Werte zu vernachlässigen“ (S. 370). *Die Zusammenschau und sinnvolle Verbindung der universellen mit „individualgültigen Werten“, die volle Evidenz eines Wertes an sich erst gewährleistend, läßt dann die Fülle und Mannigfaltigkeit individueller, nationaler, gesellschaftlicher Typen von Lebensidealen begreiflich erscheinen*, ohne deren Anerkennung eine theoretische Behandlung Gefahr liefe, in einen starren Schematismus auszuarten, die gleichzeitig aus der Eigenheit und Alleinheit individuellen Seins gefolgert werden kann. Der Wesenswert einer Person gewinnt hieraus die formale Begrenzung seines Seins. Nicht nur durch die Einsicht in *objektive* Werte schlechthin wird jedes Sollen zu einem echten (z. B. sittlichen), sondern es ist auch die Möglichkeit vorhanden, ein Wertvolles evident einsichtig zu machen, „in dessen objektivem Wesen und Wertgehalt der Hinweis auf eine individuelle Person liegt und dessen zugehöriges Sollen daher als ein Ruf an diese Person und sie allein ergeht“ (S. 367). Gleichwohl können diese Züge nicht genügen, um das Wesen der „wertvollen“ Persönlichkeit einigermaßen vollständig zu charakterisieren[7]). — Neben der positiven Feststellung ihrer Fähigkeiten, in sinnvoller Einheit intentionale Akte zu vollziehen und eine fremde Person zu verstehen, gilt es, die Idee der Person zu scheiden nicht allein von den Ideen des bloßen Ich, der Beseeltheit und ähnlichem, sondern vor allem von der psychischen (kausal-bestimmten) Seinssphäre des Charakters, der zudem nur an allgemeinen Normen meßbar ist, während die Person, prinzipiell apsychisch, in ihren Handlungen auch mit Hilfe der ihr selber immanenten Wertintentionen gewertet werden kann. Man ist weder genötigt, aus nur allgemeingültigen Normen, noch aus subjektiven Idealbildern allein einen Standort für das Verständnis einer fremden Person zu gewinnen, sondern die Person ist orientiert zu denken an einem Bilde, das die Vereinigung der gleichsam zu Ende gezogenen, aus ihrem eigenen individuellen Wesen gewonnenen Grundintentionen in der Einheit eines konkreten Wertidealbildes darstellt (S. 365)[8]). In zweifacher Hinsicht kann uns diese Erkenntnis weiterführen: sie dient dazu, die Möglichkeit und das Wesen eines Verstehens wertbezogener (z. B. sittlicher) Akte von menschlichen Individuen deutlich zu machen; zugleich aber ist sie ein ein-

---

[7]) Scheler verwendet den Begriff „Person“ auch in dem Sinne unseres „Persönlichkeitsbegriffes“.

[8]) Scheler, Formalismus II, S. 371. „Nur die Zusammenschau der zeitlich allgemeingültiger Werte mit den „historischen“ konkreten Situationswerten, die Haltung also gleichzeitiger fortwährender Überschau über das Ganze des Lebens und das feine Gehör für die ganz einzigartige „Forderung der Stunde“ vermag die volle Existenz hinsichtlich des Ansich-Guten zu geben.“

deutiger Hinweis nicht allein auf den Wertcharakter einer unübertragbaren, individuellen Einmaligkeit — Scheler ordnet den Personwert allen Sachwerten über (S. 381) —, sondern auch auf die in die eigene Einsicht eines Handelnden in den Wert eines Willensprojektes gegründete Autonomie des Individuums, die mit der Anerkennung einer fremden Autorität sehr wohl vereinbar ist. Autorität (z. B. in der Form der Fremderziehung), Tradition u. a. vermögen den Weg zu einem Verständnis vorhandener Werte anzugeben, ohne daß der einzelne die Position unabhängiger, freier Entscheidung auf Grund der von ihm selbst vollzogenen Einsichtnahme in die allgemeine und besondere Wertstruktur aufgibt (S. 377—379). — Nachdem so die Stellung der menschlichen Persönlichkeit einmal zu der Wertordnung, zum anderen zu den bestehenden Autoritäten gekennzeichnet ist, nachdem wir im besonderen die Frage gestreift haben, wie die Vereinigung der Fundierung von Werten in der Persönlichkeit vieler einzelner mit der bindenden Geltung als überzeitliche Normativität zu denken ist, bleibt noch zu bemerken, daß in Schelers doch unverkennbar religiöser Orientierung eine gewisse Verwandtschaft mit Försterschen Anschauungen liegt[9]). Zunächst aber wollen wir auf einen anderen Versuch einer kritischen Verbindung von Wertprinzip mit wahrer Persönlichkeitsgewinnung hinweisen, der nicht nur als eine Fortführung früher dargelegter Gedankengänge (Stern, Eucken usw.) betrachtet werden darf, sondern der auch durch seine historische Behandlung wie seine größere Lebensnähe eine Ergänzung zu dem Schelerschen System bildet. — Bei Stern z. B. spielen Werte und Zwecke eine untergeordnete, unfreie Rolle, insofern sie in ihrem Wert- und Zweckcharakter durch personale Wesen bedingt und bestimmt werden und nur durch diese. Euckens Geisteswelt darf das Prädikat größerer Unabhängigkeit und überpersönlichen und insofern objektiven Charakters für sich in Anspruch nehmen; Schelers wertphänomenologische Untersuchungen lassen, mehr als seine früheren Arbeiten („Arbeitswelt" und „Geistige Lebensform", „Transz. u. psych. Meth."), eine Synthese der beiden Forderungen nach Lebenswirklichkeit und Lebenswert stattfinden.

In feiner Weise gibt nun Jonas Cohn Darstellungen über das Wirklichsein von Widersprüchen in und Beziehungen zu der menschlichen Person, die sich nur theoretisch trennen lassen, von Lebendigem und Individuellem, das sich jeder Schematisierung entzieht, im Verein mit den Werten. Hier finden wir einen Begriff von Wirklichkeit, der, gewonnen aus jener verstehenden Einstellung, in einem weit höheren und eigentlicheren Sinne als etwa der Sternsche, eine Synthese darstellt aus irrationalem, jeder Systematisierung sich entziehendem Leben und ideeller Zeitlosigkeit. —

---

[9]) Man könnte allerdings geneigt sein, Schelers Unterordnung aller Lebensprinzipien unter das Göttliche (Formen d. W. 39, Formalismus 475 ff.) eine Inkonsequenz zu nennen. Die diesbezüglichen Äußerungen scheinen jedoch mehr ein persönliches Bekenntnis als eine wissenschaftliche Fundierung zu sein.

Die Befreiung des Ich und in konsequenter Folge seine vollständige Zertrümmerung sind die Taten der letzten aufklärenden Jahrhunderte, die sich im Leben jedes einzelnen Menschen entsprechend realisieren. Die Loslösung vom Dogmatismus des Mittelalters, die Anwendung methodisch beherrschter Reflektion auf die eigene menschliche Person sind die befreienden Momente, die gleichzeitig jene quälende Unsicherheit des Menschen im Gefolge haben, „was er ist, was ihm gehört und was nicht" (a. a. O., S. 20). Bis zur letzten Konsequenz geführt, verliert er so jegliche Anhaltspunkte, entsteht so die tiefste Fremdheit der eigenen Seele, die absolute Ratlosigkeit ethischer und ästhetischer Natur, die in den Auswüchsen unserer Hyperzivilisation eine deutliche Sprache spricht. Der grenzenlosen Zerrüttung des Ich gegenüber gilt es, einen Weg zum Wiederaufbau des befreiten Ich, zur bewußten Persönlichkeit zu finden, eine Möglichkeit, dem rationalisierten, entgeisteten „Leben" das Leben zurückzugeben. Weder Leibniz noch Hegel noch dem Sensualismus ist diese Vereinigung von ratio und Leben geglückt; und wenn als echter Romantiker Schelling eine organische Einheit fordert und sie mit Hilfe der intellektuellen Anschauung gewinnt, so ist auch hier eine Denkform (Identität) der Grundpfeiler des Systems, das Auseinanderklaffen der berühmten Doppelheit Stoff und Form unvermeidlich. Aristoteles vermochte mit allgemeinen Begriffen ein lebendiges System zu schaffen, nur vertrugen die allgemeinen Begriffe nirgends Besonderheiten. Die Modernen fanden das Prinzip einer Beherrschung des Besonderen mit Hilfe des Allgemeinen in der „Quantifikation aller qualitativen Unterschiede", aber freilich erst, nachdem sie das Leben getötet hatten. „Die Naturwissenschaft erstrebt Herrschaft und verzichtet auf Leben, die Geschichte strebt nach Erkenntnis individuellen Lebens und verzichtet auf Herrschaft" (S. 52). Bei dem Versuche einer Vereinigung von Herrschaft und Leben, der nach Cohn das Hauptproblem bildet, würde nach Preisgabe des rationalistischen Irrtums, die Welt aus den Gesetzen des Denkens erzeugen zu können, die Aufgabe darin bestehen, „Anerkanntes geistig zu beherrschen" (S. 53). „Von den Forderungen der Vernunft her ist aus dem Chaos des Gegebenen ein abgestuftes System des Anzuerkennenden aufzubauen . . . Es soll das in seinem Werte Anerkannte beherrscht, d. h. einem wertvollen Ganzen eingegliedert werden, ohne seine Eigenart und seinen Eigenwert zu verlieren" (S. 53.) Innerhalb des so zu schaffenden Systems von Werten, das alte Gegensätze auf einer höheren Problemebene belanglos werden läßt, nimmt die Person des Menschen eine zentrale Stellung ein. Mit der Welt des Organischen aufs engste verbunden, ist sie gleichzeitig das Substrat einer Ganzheits- und einer Wertbetrachtung, während die Persönlichkeit darüber hinausgehend nicht sowohl eine einfache Wirklichkeit als vielmehr eine Aufgabe darstellt, ein überindividuelles Zentrum, das gleichzeitig als wertgebender Bezugspunkt und als Organisator der Teilfunktionen des Ich fungiert. Erst durch die Orientierung an diesem Zentrum kann aus der Person

eine Persönlichkeit werden, aber auch dann nicht eine einfach vorgefundene Daseinsform, sondern die Form eines täglichen Werdens und Wirkens. Person und Persönlichkeit „sind nur, indem sie sich fortwährend verwirklichen" (S. 59). — Abgesehen von der Entwicklung des Stoff-Form-Gegensatzes in der Richtung auf die speziellere Bedeutung Leben—Herrschaft in dem Sinne, daß die Zusammenfassung der von Naturwissenschaft und Geschichte ausgeprägten Auffassungen als Weltanschauung zu einer unauflöslichen Diskrepanz führt, darf als hervorstechendstes Merkmal des Cohnschen Systems die Auflösung aller Gegensätze durch den Wertgedanken gelten, durch das Prinzip des Anzuerkennenden und Geltenden. Die Person des Menschen spielt hierbei die Rolle eines Wertwirkens (Wortschaffens), insofern die Wertschichtung durch die als wertvoll gesetzte Einheit der Person normiert wird, eines Wertbestimmten insofern „das Einheitsprinzip dieses persönlichen Ganzen überpersönlich" und „auf der Stufe des befreiten Geistes auch als überpersönlich bewußt" erscheint. Gegenseitige Verknüpftheit von Bedingen und Bedingtsein dürfte so die wertvolle Seite des persönlichen Geschehens und Wirkens (Lebens) darstellen. Liegt bei Spranger z. B. der Schwerpunkt seiner wissenschaftlichen Arbeit in der Durchdringung der hier und jetzt wirklichen menschlichen Persönlichkeit, wobei jedoch Wertgesichtspunkte nicht ausgeschaltet werden, so werden letztere bei Cohn zum überragenden, leitenden, methodischen Prinzip, von dem aus alle Erkenntnisarbeit ihren Ausgangspunkt nehmen kann, ohne daß der lebensvollen Wirklichkeit Gewalt angetan wird. Darin erfassen wir recht eigentlich eine Seite der Irrationalität der menschlichen Persönlichkeit, daß wir in ihr nicht nur Gegensätze wie Stoff und Form, Zielstrebigkeit und Kausalwirken, Wert und Wertlosigkeit, Einheit und Mannigfaltigkeit schlechthin in einer fast greifbaren Form vereinigt finden, sondern auch anerkennen, daß die Merkmale der Vielseitigkeit des individuellen, lebendigen Jetzt und der Ganzheitstendenz eines zeitlosen, wertvollen Formprinzips in unvergleichbarer Weise Wirklichkeit und Tatsache sind, daß die Berechtigung eines Nebeneinander und Ineinander beider Wirklichkeitsformen Notwendigkeit geworden ist.

Stellt diese Erörterung in der Hauptsache auch eine Abgrenzung dar, wie weit und unter welchen Bedingungen Geist und Wertwelt für das Individuum als ein Gegenüber betrachtet werden dürfen, positiv ausgedrückt, daß im Idealfalle ein äußerer Gegensatz überhaupt nicht besteht, so kann jedoch keine Theorie darüber hinwegtäuschen, daß in Wirklichkeit der Wertanspruch meistens als eine Forderung von außen empfunden wird. Am tiefsten muß sich naturgemäß dieser Zwiespalt in der *Pädagogik* auswirken, *deren eine Hauptaufgabe immer darin bestehen wird, die werdende Persönlichkeit zu den Bildungswerten hinzuführen.* Und soweit der einzelne diese Wertintentionen nicht im Sinne theoretischer Einsicht vollzieht, sondern die seinem eigenen, hier und jetzt gewachsenen

Wesen adäquate Normung mit dem allgemein Anerkannten in inneren Einklang zu bringen bemüht ist, trägt diese Auseinandersetzung stets alle Merkmale eines ernsten Kampfes. Selbst wenn man die von Th. Litt auf dem pädagogischen Kongreß in Weimar 1926 vertretene und von G. Bäumer energisch bekämpfte Auffassung über Führertum und Erziehung nicht akzeptiert, wird man sich doch mit ihm nicht der Einsicht entziehen dürfen, daß es weder die allgemeine Aufgabe des Erziehenden sein kann, dem Zögling autoritativ die Haltung und das Wollen der eigenen (Führer-)Persönlichkeit aufzuzwängen, noch auch die große Menge der durchschnittlichen Erziehungsbeamten in der Lage ist, von sich aus solche Führernaturen wirklich in genügender Anzahl zu stellen. Zum mindesten muß das Ziel, Führer sein zu wollen im Sinne sich selbst gebender, schöpferischer, herrschender Heroenschaft, erheblich hinter demjenigen zurückstehen, vorhandene Kulturgüter fruchtbar zu machen, in ihnen schlummernde, latente Wertenergien zu verlebendigen, und doch die kleine Persönlichkeit des Zöglings nicht verkümmern zu lassen, sie bilden durch diese Objektivitäten und gegen sie.

Von diesem Standort aus muß es für den Erzieher gleich wichtig erscheinen, in ernstem Zugewendetsein zu den Stoffen seiner erziehlichen und unterrichtlichen Tätigkeit, mit Interesse an der Sache zu arbeiten, ebenso aber, liebend und verständnisvoll um die Individualität seiner Zöglinge zu wissen. Es gilt, versehen mit dem Rüstzeug wissenschaftlicher und psychologischer Schulung wie mit feinem, persönlichen Takt sich einzufühlen in die Welt des zu Erziehenden, in seine Stärken und Schwächen, die Grenzen seiner Fähigkeiten zu sehen, aber immer kühn genug, stark genug, gläubig genug, ihn mit sich fortzureißen und ihm die Geisteswelt zu erschließen. G. Wyneken, bei dem die Antinomie zwischen ungeistig primitivem Ich und geistiger Persönlichkeit jedoch nicht so grell aufleuchtet wie etwa bei Eucken, streift in seinen philosophisch begründeten Darlegungen über Erziehung und Geisteswelt ähnliche Fragen. Er gliedert die aus der Erkenntnis des typisch Geistigen gewonnenen Prinzipien seinem Erziehungsplane so ein, daß der Geisteswelt gegenüber der Persönlichkeit eine überragende Rolle zufällt. Die Persönlichkeit erlangt wirkliche Souveränität erst durch das Bewußtsein, Werkzeug und Verkörperung geistiger Werte zu sein (Schule, S. 22). Sie selber ist „kein Subjekt, sondern eine Funktion“ (S. 23). Wie Nietzsche gesteht er höchstens dem Genie, dem Führenden eigenen, absoluten Wert zu; „der unproduktive, der mittelmäßige Mensch ist zum Gehorchen und Zuhören bestimmt“ (S. 27). Die unbedingte Unterordnung unter die Autorität des Geistigen gibt dem Leben des einzelnen seinen Sinn wie der pädagogischen Arbeit Ziel und Berechtigung. — Darf diese theoretische Grundlegung der Wynekenschen Pädagogik auch den Anspruch erheben, als ein durchaus mögliches und seinem übrigen Weltbild sich einfügendes Fundament zu gelten, so kann doch die bewußte pädagogische Anwendung zum

mindesten in einer Hinsicht bedenklich stimmen. Dem Zögling soll ein Weltbild vermittelt werden, das sich in allen Teilen auf die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen stützt, das, ohne etwa dem Wahn zu fröhnen, alle Bestandteile des Wissens im denkenden Bewußtsein zusammennehmen zu können, ein Ganzes sein will, in dem der Zögling wie in einem System die Beantwortung seiner Fragen oder doch einen Hinweis finden kann, welche Haltung bestimmte Fragegebiete erfordern (Jugendkunde, 116, 117). Daß die Gewinnung einer solchen Weltanschauung nicht wie die Übertragung eines bestimmten Wissensgebietes dem vollendeten Sosein ihren Sinn entnimmt, sondern notwendigerweise selbst ein Werden bedeutet, ist für Wyneken offenbar nicht wichtig. *Die Fragestellungen in eigener wissenschaftlicher Bemühung erlebt und bearbeitet zu haben, darauf kommt es m. E. weit mehr an, als auf ein Einheitsstreben, das dem Zögling vielleicht die selbst zu empfindenden Probleme vorwegnimmt*[10]).

Jedoch treffen diese Überlegungen, so wichtig sie scheinen mögen, nicht eigentlich das Wertproblem in seiner ganzen Schärfe und in seinem vollen Umfange, mag das in dem eigenartigen Verknüpftsein von Wertkomplexen mit dem empirisch-objektiven Niederschlag des Geistes als „Kulturgut", mag es in der Schwierigkeit einer Verlebendigung in der Seele des Zöglings seinen Ursprung nehmen. Mehr das letztere deutet Kerschensteiner an, wenn er in seinem „Begriff der Arbeitsschule" von der Aufgabe einer Auslösung „der dem Kulturgute immanenten Bildungswerte" spricht und die „Arbeitsschule" als eine diesen Anforderungen entsprechende Bildungsanstalt charakterisiert (a. a. O. S. 72). Kommt es darauf an, die Bildungswerte zu verlebendigen, d. h. den Schülern zum Erlebnis werden zu lassen, dann kann man die Arbeitsschule gewiß als einen möglichen Weg betrachten, innerhalb bestimmter Gebiete zu diesem Ziele hinzugeleiten. Manche Lebenssphären und damit manche Fächer des Schulunterrichtes entziehen sich jedoch weitgehendst jeder Möglichkeit einer selbständigen „Erarbeitung" durch die Schüler. „Es ist (z. B.) . . . nicht möglich, daß Kinder große Gedanken, die von den geistigen Führern der Menschheit gefunden worden sind, von sich aus schaffend erzeugen. Hier muß es genügen, daß zuerst ein Verständnis erworben, und daß die produktive Betätigung in der Anwendung des Gelernten erzielt wird" (Menzer, Ideen. S. 66—67). Und die Vermittlung dieses Verständnisses ist am ehesten denkbar mit Hilfe der Persönlichkeit des Erziehers, vor allem auch deshalb, weil Werte zum mindesten auf Kinder immer besser wirken durch eine persönliche Struktur hindurch. Der Erzieher kann in dem Anpassen von Wertgehalten an das jetzt und hier ablaufende persönliche Leben des Schülers

---

[10]) Dazu auch Cohn, „Befreien und Binden" S. 95, der Wyneken (bereits 1914) den Vorwurf macht, die „bildende Kraft der Wissenschaft" in seinem Erziehungsplane unberücksichtigt gelassen zu haben.

eine Individualisierung und damit Fruchtbarmachung bestimmter Bildungswerte versuchen; er vermag den großen Vorbildern immanenten Wertgehalt lebenswahr und sinnfällig darzustellen und er muß nicht zuletzt auch imstande sein, in seiner eigenen Person ein wertbezogenes, persönliches Leben vorzuleben. Der erziehenden Persönlichkeit fällt so nicht allein die Aufgabe zu, die jeweilige Form zu finden, wie die Bildungswerte zu vermitteln, bzw. in dem Zögling lebendig zu machen sind, sondern seine eigene Wertgerichtetheit kann gleichzeitig zum Auswahlprinzip dienen, um der Gefahr einer enzyklopädistischen Bildung der Zöglinge entgegenzusteuern.

Wenden wir uns an dieser Stelle dem Persönlichkeitsideal Buddes zu, so geschieht das aus der Erkenntnis heraus, daß seine Pädagogik gleich der sie begründenden Euckenschen Noetik ihre Verwurzelung in der allem historischen Geschehen übergelagerten Geistesgesetzlichkeit hat und deshalb als wesentliches Ziel der Jugendbildung im Auge hat, „für dieses Geistesleben in der Jugend das Fundament zu legen" (Alte und neue Bahnen. S. 190). Man würde jedoch das Wesen der „geisterfüllten Persönlichkeit" mißverstehen, wollte man die „Geistigkeit" als ästhetisierendes oder intellektualistisches Spezialistentum deuten, oder wollte man aus der Orientierung am „Geist" folgern, daß Budde jede religiöse oder soziale Bindung ablehne, oder die ethische Erziehung vernachlässige. Religion, Moral, Kunst und Wissenschaft gehören gleicherweise zum Geistesleben (S. 190), wie auch die soziale Bindung einen Teil der die Persönlichkeit umgebenden Wirklichkeit ausmacht. „Daraus ergibt sich, daß zur Anbahnung des Geisteslebens die Entwicklung und Entfaltung aller geistigen Kräfte erforderlich ist" (S. 190). Das Ideal dieses allseitigen, harmonischen, reinen Menschentums mit seiner neuhumanistischen Ideen sehr verwandten Zielsetzung ist allerdings auch bei Budde ergänzt zu denken durch die Bezugnahme auf individuelle Bedürfnisse. „Aus dem Personalismus dieser (der Euckenschen) Philosophie ergibt sich für die Pädagogik (weiter) die Forderung einer individuellen Bildung neben der allgemeinen Bildung" (S. 208). Für die Organisation des Schulunterrichts, besonders in den oberen Klassen sind deshalb durchgreifende Maßnahmen bezgl. der Fächergliederung und des Wahlunterrichtes zu fordern. In den Gymnasien soll beispielsweise gemeinschaftlicher Unterricht nur in Deutsch, Religion, Geschichte, Französisch, evtl. Englisch und Physik gehalten werden, die Beteiligung an den übrigen in Form von Sonderkursen erteilten Fächern aber bis zu einem bestimmten Grade der Begabung und persönlichen Neigung des einzelnen überlassen bleiben (S. 219). Abgesehen von dieser Differenzierung hauptsächlich der Oberstufe dient der Unterricht doch in erster Linie dem allgemeinen Bildungsziel, der harmonischen Ausgestaltung der Persönlichkeit. Es ist wesenhaft für Buddes Pädagogik wie für die Philosophie Euckens, daß sie „alle Einseitigkeit verwirft und zu einer Synthese der verschiedenen Forderungen dringt. Wie

zu einem wahrhaft selbständigen Geistesleben Religion, Moral, Kunst und Wissenschaft zusammenwirken müssen, so muß auch schon die Jugenderziehung diejenigen geistigen Kräfte, aus denen sie entsprossen sind, berücksichtigen und darf keine von ihnen auf Kosten der anderen unentwickelt lassen. Weder die einseitige intellektualistische Bildung, die das alte Bildungsideal vertritt, noch eine einseitig ästhetische oder auch eine einseitige moralische Bildung, wie sie von neueren Strömungen erstrebt wird, kann das Bildungsideal unserer Zeit sein; diese verlangt vielmehr freie Entfaltung aller geistigen, sittlichen und körperlichen Kräfte“ (S. 215).

IV. Die Persönlichkeit als Gesetzgeberin ihrer selbst (und die Grenzen individueller Gesetzgebung).

a) Philosophische Grundlagen.

Wir haben uns bisher der Gefahr eines aus individualistischen Forderungen entspringenden haltlosen Subjektivismus in der Gestaltung von Lebens- und Bildungsidealen zu erwehren gesucht, indem wir die scheinbar unmögliche Orientierung vom autonomen Individuum aus außer Betracht ließen und sie in eine transindividuelle Objektivität hineinverlegten. Es ist nicht Zufall, daß die sogen. Lebensphilosophen uns eine Möglichkeit zeigen, das Individuum doch zum Gesetzgeber seiner selbst zu machen. G. Simmel, der die Tatsache des Sollens zu den erlebbaren und fortlaufend erlebten Urbestandteilen alles Lebens rechnet, lehnt es ab, die Sittlichkeit z. B. an einem außerhalb des Individuums festgelegten Wertpunkt zu orientieren. Was wir für die Fundierung der wahren Persönlichkeit als scheinbar unumgänglich notwendig voraussetzten, den unbezweifelbaren, zeitlosen Charakter einer Normgesetzlichkeit, die den wechselvollen Linien lebendigen Werdens ein Rückhalt sein kann — wird dort zu einem Auswuchs theoretisierender Systematik, zu einem Vorurteil einer versinkenden Weltanschauung (Lebensansch., S. 171). Es ist ein Kennzeichen individuellen Lebens, daß es sich in zwei Formen vollzieht: als wirkliches und als gesolltes, wobei das Sollen niemals der Wirklichkeit als ein objektiv Feststehendes gegenübersteht, sondern, in bestimmtem Sinne trotzdem streng und unbedingt, sie als ein ebenso Bewegtes fortlaufend begleitet. Wenn so alle wertende Entscheidung wieder dem Individuum zugewiesen wird, so bedeutet das jedoch nicht eine Sanktion wertbezogener Forderungen durch subjektive, gewissensmäßige Bewußtheit, sondern persönliches Leben besteht selber zum Teil in Forderungen, deren Geltungscharakter von ihrer bewußten Erkenntnis nicht beeinflußbar ist. Hier liegt der Grund, weshalb eine individuelle Wertgebung objektiv sein kann, obwohl ihr Anspruch und ihre Forderung nur für dieses eine menschliche Individuum „gilt“, also keinesfalls „allgemeingültig“ ist. Der Außenwelt entstammende, allgemeine Ideale erwerben ihre Legitimation erst durch das im eigenen Sein lebendige Sollen, gelten also nur, soweit die individuelle Gesetzlichkeit sie zuläßt und zu den eigenen macht. Diese das menschliche Sollen norminierende „Gesetzlichkeit“ ist

durchaus verschieden von allen rational hergeleiteten Gesetzen ethischer Wertgebung, einschließlich des Kantschen. Letztere erwerben ihre Gültigkeit, ausgehend von der Voraussetzung, daß das Geforderte, Ideale nichts Individuelles sein kann, aus der Allgemeinheit (Allgemein-„Gültigkeit") ihrer Begrifflichkeit, während jene die Gleichgültigkeit z. B. des Kantschen Gesetzes gegenüber dem Individuum und dem individuellen Geschehen für Ungültigkeit nimmt und ihre eigene Geltung für das Individuum aus dem Individuum, nämlich aus der Tatsächlichkeit lebendigen Sollens, gewinnt. Damit ist das „individuelle Gesetz" gleich scharf unterschieden, sowohl von dem Naturgesetz, dem die unbedingte Adäquatheit zum Einzelfall immanent ist, wie auch von dem bürgerlichen Gesetz, dessen Geltungscharakter sich in einem außerhalb des Einzelichs stehenden Gegenüber dokumentiert. Fehlschlagen müssen aber alle Bemühungen, es nun wieder auf eine allgemeine Formel zu bringen, es etwa inhaltlich fixieren zu wollen. Ein Sollenselement, oder sagen wir: seiner Realisierung, eine Tat, kann immer nur verstanden werden aus der Einheit und Ganzheit einer Individualität heraus; „das jeweilige Sollen ist eine Funktion des totalen Lebens der individuellen Persönlichkeit" (Leb., S. 205). Die erkenntnismäßige Erfassung kann also nie von sächlichen Einzelheiten ausgehen, sondern die Lebenstotalität als solche ist der Schlüssel zum Verständnis einzelner Handlungen. Der Mensch soll nicht beurteilt werden, sofern er diese Tat vollbracht hat, sondern die Tat, insofern sie gerade von diesem Menschen vollbracht ist! (Leb., S. 207). In anderer Betrachtungsweise heißt das, daß jeder Augenblick im Dasein eines individuellen Wesens das Lebensganze in seiner Art restlos ausdrückt, daß sich lebendiges Sein in jedem Moment völlig als Ganzes darstellt, weiter aber, daß sich die hier gemeinte Gesetzlichkeit nie in die schematisierende Formel eines allgemeinen Begriffes fassen läßt, ohne gerade ihre (individuelle) Gültigkeit einzubüßen. Es erübrigt sich wohl, zu betonen, daß diese Deutung wertbezogenen Geschehens, die ihre volle Berechtigung erst aus der folgerichtigen Scheidung der Begriffe wirklich-individuell (es gibt auch gesolltes Individuelles) und allgemein-gesetzlich (das allgemeine ist nicht in jedem individuellen Fall gültig, während das Gesetz nicht allgemein zu sein braucht) herleitet, trotz ihrer Betonung individueller Wertgebung wenig mit der individualistischen Autonomieforderung zu tun hat, ja, daß sie dieser recht eigentlich entgegengesetzt ist. Doch dürfte es angezeigt erscheinen, an dem Vergleiche mit typischen Individualisten ihr Wesen und ihre Bedeutung eingehender zu verdeutlichen. Max Stirner, der uns hier nur wegen der eigentümlichen Folgerichtigkeit seiner Lehren beschäftigen soll, ohne daß wir damit deren Wert beurteilt haben wollen, spricht es geradezu aus, daß er jegliches Gebundensein, sei es an die Wirklichkeit außerindividueller Gesellschaftlichkeit, sei es an die Objektivität ethischer, religiöser Normen, sei es überhaupt an irgendwelche „Sache", prinzipiell ablehnt. „Was

soll nicht alles meine Sache sein! Vor allem die gute Sache, dann die Sache Gottes, die Sache der Menschheit, der Wahrheit, der Freiheit, der Humanität, der Gerechtigkeit; ferner die Sache meines Volkes, meines Fürsten, meines Vaterlandes; endlich gar die Sache der Geistes und tausend andere Sachen. Nur meine Sache soll niemals meine Sache sein. ‚Pfui über den Egoisten, der nur an sich denkt!‘“ (S. 11). Mit dieser ironisch gemeinten Bemerkung beginnt er den „Einzigen“, und die weitere Gedankenentwicklung steht an Schroffheit und Radikalismus um nichts hinter dieser Ankündigung zurück, vollendet das, was bei den Zeitgenossen, vor allem den „Freien“, hie und da schon vertreten wurde, geht über sie hinaus und wird zu einem „System des Egoismus“ (Rekl., S. 4), das eben alles „Sachliche“, alle Werte, alle objektiven Zwecke unter sich begräbt (S. 14). Geistige Interessen kommen Jünglingen zu, nicht Männern (S. 22); der Geist ist den Modernen „eine Wahrheit, hinter deren Unwahrheit sie zu kommen suchten und endlich kommen“ (S. 34); deshalb ist es Unsinn, die persönlichen Vorteile zu opfern (S. 40), wie alles Streben, das „Wesen“ einer Sache zu erkennen, eine Danaidenarbeit ist, und dem wirklichen Egoisten fernliegt. Zwar wirkt der Mensch auch in der Gemeinschaft, aber nur aus eigennützigen Zwecken heraus, und mögen diese auch in der Befriedigung innerer, altruistischer Regungen bestehen. Die Eigenheit (lies Egoismus!) ist die Genialität, die Schöpferkraft, ist Originalität, ist wirkliche Freiheit; die Eigenheit ist aber auch Schöpferin der Religion — „noch niemals hat eine Religion der Versprechungen und „Verheißungen“ entraten können“ (S. 194) —, des Rechts, der Sittlichkeit, die es eigentlich gar nicht gibt. Mein Recht ist meine Gewalt; denn „man kommt mit einer Handvoll Gewalt weiter als mit einem Sack voll Recht“ (S. 196); jede Sache dient mir nur als Mittel, dessen letzter Zweck ich selber bin (S. 201). Und nicht als Gattungswesen will ich betrachtet und gewertet werden, sondern als Eigner, als dieses eine Individuum, das es nur ein einziges Mal gibt. Jede Definition des Menschen stellt ein Idealwesen dar, das nie existiert, es müßte denn ein Gott sein; alle wirklichen Menschen sind — „Unmenschen“. „Ich bin wirklich der Mensch und Unmensch in einem; denn ich bin Mensch und bin zugleich mehr als Mensch“ (S. 208). Diese System gewordene Willkür Stirners hat natürlich die unbedingte Ablehnung irgendwelcher Bindungen im Gefolge, mögen diese ethische Normen darstellen, oder mögen sie die menschliche Gemeinschaft betreffen. Der Staat und der Eigner sind Feinde. Mir, dem Egoisten „liegt das Wohl dieser „menschlichen Gesellschaft“ nicht am Herzen, ich opfere ihr nichts, ich benutze sie nur“ (S. 210). Ich unterwerfe mich den Weisungen des Staates nur solange, bis ich Macht genug habe, ihn zu stürzen. Der Verbrecher hat nicht unrecht, solange er sich behaupten kann. „Gelingt ihm sein Unternehmen, so geschieht ihm Recht, und gelingt's nicht, so geschieht ihm gleichfalls Recht“ (S. 226—27). Das bürgerliche Recht reagiert allerdings auf seine Taten, und er „‚behält

Unrecht', weil — wir die Oberhand gewinnen" (S. 227). Wer kein Recht fordert, braucht auch keins anzuerkennen, „Recht — ist ein Sparren, erteilt von einem Spuk . . ." (S. 245). Alles Ideale, Absolute wird verworfen und zu einer Chimäre, alles Heilige als „ein Band, eine Fessel" der gleichen Verachtung preisgegeben; nichts bleibt von alledem, was den Menschen irgendwie Halt bieten könnte, außer ihm selbst, dem vollkommenen Egoisten. An diesen letzten Folgerungen, die das Kennzeichen völliger Anarchie in sich tragen, können wir ermessen, wie weit sich unsere aus der lebendigen Sollensbeziehung sich entwickelnde Persönlichkeitsauffassung von der radikalen Willkür Stirners schon äußerlich unterscheidet. Ist weiter das „individuelle Gesetz" erlebbares und erlebtes Sollen, das nicht der reflektierenden Bewußtheit entstammt, ja dieser nicht einmal restlos zugänglich ist, so enthält die Eigenheit des Einzigen demgegenüber die Forderung unbedingten individuellen Sichauslebens nicht nur im Sinne einer selbständigen Zielbestimmung, sondern auch im Hinblick auf Triebe und Neigungen, bewußte und unbewußte Willkürhandlungen. Daß ein solches Handeln kaum frei genannt werden kann, vielmehr im Hinblick auf die Unterwerfung unter das eigene Trieb- und Sinnenleben alle Merkmale sklavischer Unfreiheit in sich trägt, bedarf keines besonderen Hinweises; Stirner scheint in sittlicher wie in allgemein geistiger Beziehung einen sich aus solchen Forderungen unzweifelhaft ergebenden Naturzustand des Menschen für ideal und erstrebenswert zu erachten.

Man hat Friedrich Nietzsche einen „Nachfolger" Stirners, einen „Ausbauer und Umschöpfer der Ich-Lehre" genannt (Rekl. 8). Wennschon nicht bestritten werden soll, daß Nietzsches Lehren zum großen Teil die Lebenswirklichkeit zum Ausgangspunkt nehmen, daß das Individuum bei ihm Sinn und Ziel alles Lebens bedeutet, so ist es doch unbedingt notwendig, sich der Grenzen bewußt zu werden, innerhalb deren von einer Nachfolgerschaft Nietzsches gegenüber Stirner gesprochen werden kann, oder überhaupt die Möglichkeit einer vergleichenden Nebeneinanderstellung besteht. Seine Einstellung zu der Persönlichkeitsfrage resultiert nicht zuletzt aus seinen Ansichten über die metaphysischen Grundprobleme, die für ihn überhaupt nicht bestehen, zum mindesten nicht mit wissenschaftlicher Methode, sondern höchstens durch intuitive Anschauung lösbar sind. Diese erschauten Grundlagen des Seins haben das L e b e n, die seelenvolle Wirklichkeit zum alleinigen Ausgangs- und Bezugspunkt, nicht etwa eine logische oder wissenschaftliche Wahrheit, eine „Sache". Der größte metaphysische Irrtum sei der Glaube an die Wahrheit und ihren Wert (Jenseits, S. 5) wie man auch bezweifeln könne, ob gegensätzliche Werte in einer vom Leben unabhängigen Form bestehen. „Die Falschheit eines Urteils ist noch kein Einwand gegen ein Urteil" (Jenseits, S. 6), vielmehr erhält dieses seine Berechtigung aus seiner Verknüpftheit mit dem Leben. Synthetische Urteile a priori z. B. sind eine logische Unmöglichkeit; dennoch sind wir genötigt, solche Urteile hinzunehmen, sei es auch nur als fiktionale Gebilde. Sie sind notwendig

und müssen zu unserem menschlichen Wesen als zugehörig betrachtet und „als wahr geglaubt werden“ (S. 15), will man sich nicht in offenkundigen Widerspruch zu der Wirklichkeit, dem Leben setzen. „Wahrheit ist die Art von Irrtum, ohne welche eine bestimmte Art von lebendigen Wesen nicht leben könnte. Der Wert für das Leben entscheidet zuletzt“ (Wille zur Macht, S. 156). Das Leben allein in seinen tausendfältigen Formen und Farben ist ihm letzter Sinn und Wert seiner selbst, und insofern kann man sagen, sein oberster Grundsatz sei „Fiat vita, pereat veritas“ (Weber, S. 22). Was die Anführung dieses Beispiels in unserem Zusammenhange rechtfertigt, ist Nietzsches unbedingte Ablehnung absoluter Wahrheitswerte und ihre ausschließliche Bezogenheit und Abhängigkeit von dem Leben, d. h. von dem wertvollen und insofern wertgebenden Individuum. Dasselbe gilt nun auch für die ethische Wertung, die, allerdings entscheidend erst in seinen späteren Schriften, als allein durch den großen Menschen vollzogen gedacht wird. Bisher hatte man, abgesehen von vereinzelten und wieder vergessenen Hinweisen Schleiermachers und Hegel, die inhaltliche Bestimmtheit und Eindeutigkeit ethischer Ideale für selbstverständlich gehalten. Nietzsche macht diesem „Vorurteil“ ein Ende (Cohn, S. 106). „Die vornehme Art Mensch fühlt sich als wertbestimmend, sie hat nicht nötig, sich gutheißen zu lassen, sie urteilt „was mir schädlich ist, das ist an sich schädlich“, sie weiß sich als das, was überhaupt erst Ehre den Dingen verleiht, sie ist wertschaffend“ (Jenseits, Nr. 260). Alle vornehme, wirkliche Moral wächst „aus einem triumphierenden Jasagen zu sich selber“ heraus (Zur Geneal., Nr. 10), im Gegensatz zu der Sklavenmoral, deren hervorstechendes Kennzeichen es ist, sich, wenn auch negativ, an einem Außen, an einem Nichtich zu orientieren, deren Ursprung im Ressentiment zu suchen ist, hinnehmend und ergreifend ein Stück aufoktroyierter Außenwelt, sich freisagend innerhalb einer gegebenen Zwangslage, einer wirklichen Unfreiheit. „Der oberste Wert, an dem alle anderen gemessen werden müssen, ist der Lebenswert“ (Weber, S. 22), erstes Ziel alles Strebens Lebensbejahung, erster ethischer Maßstab die Lust am Leben, wenngleich „Lebenslust“ von Nietzsche in einem viel tieferen Sinne gebraucht wird als etwa von den Eudämonisten der Aufklärung. Sein „Lebensdrang“ bändigt allen bloßen Erkenntnisdrang wie alles nur-ethische lebensferne Zielwollen, verneint alle metaphysisch oder erkenntnismäßig gewonnenen Lebensziele oder -wege, unterwirft sich nur dem aus der eigenen Brust emporquellenden Leben selber. Besonders für den jüngeren Nietzsche ist der Idealmensch „der mit allen Sinnen und Kräften, der weniger mit dem Verstande als mit dem Gemüte das Leben erfassende Mensch, der weder sein Glück noch das Glück der anderen sucht, sondern der nur dem Leben selbst dient, indem er sich auslebt, wie es die ihm von der Natur verliehene Kraft fordert“ (Weber, S. 96), allerdings nicht ohne Auswirkung auf die Masse. Erst dadurch vervollkommnet sich die Menschheit, daß die großen Geister sie emporheben. „Massen sind nur „Kopien“ der

großen Menge, Widerstandsmomente und Werkzeuge für die Genialen" (Weber, 77); andererseits ist die Gesamtheit mit ihren Gemeinschaften und Institutionen ein Mittel zur Ausbildung höchster Exemplare der Gattung Mensch; ihr Ziel ist wieder der große Einzelne, der Philosoph, der Künstler, der Heilige, das „Unwiderlegbare", „Undiskutierbare" ihrer Persönlichkeit! Der Genius ist in jeder Hinsicht Gegenstück des sogenannten „Bildungsphilisters", er ist der Vollmensch, bei dem Fühlen, Wollen, Denken und Handeln in eins verschmelzen" (S. 87). Er ist nie in erster Linie Theoretiker, sondern immer bildet das Leben den Impuls seines Tuns, das Leben ist sein Ziel und seine Kraft. Egoist zwar, verachtet er doch alles Nützlichkeitsstreben, „er will das Schwere, das Große, das Tragische". Ein Einsamer, stets Kämpfender, richtet er sich gegen seine Zeit und seine Mitwelt, gegen die „Kultur" und gegen die Herde der Alltagsmenschen (S. 87/88). Und was er dem Herdenmenschentum entgegenzusetzen hat, ist zunächst nichts als der Maßstab der eigenen Individualität, seines eigenen Wollens, seiner aus ihm selber gewonnenen Zielstrebigkeit, die intuitiv des Lebens Sinn in ihm selber, ihren eigenen Sinn in sich selber schaut. Schon diese frühere Periode seines Schaffens, in der er sich, wenn auch unklar und nicht restlos und unzweideutig fixiert, doch zu einem bestimmten in intuitiver Erfassung gewonnenen Ideal bekennt, in viel höherem Grade aber seine spätere Entwicklung, die den Übermenschen zum Sinn des Daseins macht, lassen uns erkennen, daß er sich nicht mit dem Bekenntnis zum vorgefundenen Sosein der Wirklichkeit zufrieden gibt, sondern daß *seine teilweise fast positivistisch anmutende Stellung zu Leben und Wirklichkeit stark modifiziert wird durch den ausgeprägt ethischen Zug*, der jedoch wiederum auf das Leben zurückweist. Durch die Schaffung des genialen Menschen (später des Übermenschen) wächst das Leben in Ziel und Zweck über sich hinaus, ohne sich selber untreu zu werden. Ist so der *Mensch* als Persönlichkeit, das höhere Individuum Lebens- und Erziehungsziel, erweist sich Nietzsche darin als Individualist und Gegner jeder Art universaler oder sozialer Tendenzen, so tritt er doch auch gerade hierdurch in Gegensatz zu dem Individualismus im gebräuchlichen Sinne und vor allem zu Stirner, der das Individuum schlechthin in den Mittelpunkt alles Wollens stellt. Der Einzelwille hat die Richtung zu geben, an der Verwirklichung seines Ideals zu arbeiten; *aber* „nicht jeder einzelne ist sich in diesem extremen Sinne Autorität, sondern nur der Große, der Starke, der Einzige, mit einem Worte: Das Genie, der Genius" (Weber, S. 74). Nietzsche ist so nicht allein antireligiös, antimoralisch, antisozial, sondern auch antiindividualistisch, insofern sein Bildungsideal nur einer kleinen Anzahl von Individuen gestattet, sich selbst im besten Sinne zu verwirklichen. Wohl kann uns der „Genius" als ein gesteigerter und sich steigernder Typus Mensch helfen, der Einsicht in das Wesen der menschlichen Persönlichkeit näher zu kommen, sie zu verstehen als ein Sowirkliches und gleichzeitig eine Welt des Wirkens und Strebens auf ein immanentes Ziel zu, ein Ziel, dessen

Sinn in den eigenen Tiefen verborgen liegt; die materielle Erfülltheit des Zieles aber läßt ein Objektives, Normatives argwöhnen. Immerhin ist das Genie trotz der sichtlichen Entfernung von einer bloßen Lebensbejahung noch eine Form der Lebendigen. Wenn Simmel (Sch. u. N., S. 170) als Objektivität im Nietzscheschen Sinne verstanden wissen will „die in jedem sich darstellende Qualität des Typus Mensch — dies aber gemessen an dem schlechthin objektiven Maßstab: welche Stufe in der menschlichen Entwicklung (solches) individuelles Sein einnimmt", Nietzsche seine Individualwerte dieser Objektivität völlig unterordnen läßt, gleichzeitig aber entschieden ableugnet, daß Nietzsche die Person in den Dienst einer „Sache" stelle, jene bleibe „vielmehr der alleinige Zweck und Wertträger", so scheint diese auf den ersten Blick als Widerspruch anmutende Behauptung nur verständlich aus der Auffassung aller Menschheitsentwicklung als Objektivität. In Wirklichkeit aber sieht er den objektiven Wert der Menschheit bei Nietzsche „ausschließlich in ihren höchsten Exemplaren" (S. 176), in denen mit der „äußersten Steigerung des Vornehmheitsprinzips" doch die Hingabe an — man ist versucht zu sagen: — eine „Sache" individuelle Wirklichkeit geworden ist, wie sehr auch diese „Sache" auf ihren empirisch-wirklichen Ursprung Wert legt und in ihrem Hingewendetsein zur Lebenswirklichkeit ihre einzige Rechtfertigung sieht. Das „absolut Irdische der Idealsetzung . . . ruht auf einem sehr tiefen Grunde, . . . auf der letztinstanzlichen, indiskutabeln, dogmatischen Wertung des „Lebens" (S. 191); aber indem das Leben selber nach bestimmten Prinzipien: Vornehmheit, Machtwollen, gewertet wird, wird aus der unmetaphysischen, dogmatischen Einstellung des Lebenswillens eine in gewisser Hinsicht objektive Orientierung, die implicite für Nietzsche eine Überwindnng seiner selbst bedeutet.

Es würde schwer fallen, diese zweifellos reiche und lebendige Auffassung der menschlichen Persönlichkeit von logischen Widersprüchen befreien zu wollen, die unendliche Mannigfaltigkeit, um mit Goethe zu sprechen, wohl gar „auf die magere Schnur einer einzigen Idee" reihen zu wollen; — es muß uns genügen, mit dem allen zu einer Deutung vorgedrungen zu sein, die das Verwurzelt- und Verwobensein in eine vielfältige, farbensprühende Wirklichkeit wie in die Geistigkeit wertschaffender Transzendenzen ergänzt denkt durch das Sinnerzeugen und Sinngeben menschlichen Wollens.

b) Persönlichkeitserziehung.

Was bisher den Gedankengängen zu einem großen Teil die Richtung gegeben hat, war neben der Betonung des Persönlichkeitsproblems in seiner allgemeinen Bedeutung und Wichtigkeit nicht sowohl die bloße Beziehung der Persönlichkeit zu bestimmten Seins- und Sollenssphären, als vielmehr die Tatsache, daß die Persönlichkeit nicht anders gedacht

werden kann, als in diese Zusammenhänge eingreifend, sie formend und ihnen einen bestimmten Sinn gebend. Das trifft auch für denjenigen Teil der Geisteswelt zu, der als „Wertobjektivität" den größten Anspruch erhebt, als überindividuell und damit von persönlichem Leben unbeeinflußbar zu gelten. Fast möchte es demnach scheinen, als werde die Möglichkeit einer Relativierung aller Bildungsideale in bedenkliche Nähe gerückt, als verfalle man, der Gefahr einer zu utopistischen Einstellung entgehend, in den entgegengesetzten Fehler, die pädagogische Zielsetzung an der hier seienden Wirklichkeit, der psychischen Bedingtheit persönlichen Lebens messen zu wollen. Um so wichtiger ist der Hinweis auf die unmittelbare Verbundenheit der Sollenssphäre mit der echten Persönlichkeit, deutlicher die Immanenz des Sollens in der Persönlichkeit. Sie macht es verständlich, daß die Zweiseitigkeit des „Wertes" als objektiver Anspruch und als Werterlebnis häufig übersehen und jede dieser beiden Seiten für sich gedeutet wird. Der Wertobjektivist wird leicht dazu geführt, die in jedem Werterlebnis wie in jeder vollzogenen Wertung liegende fordernde Objektivität in ein Außen zu verlegen; der Psychologist sieht nur das „Gegebene" und leugnet mit der Werttranszendenz auch jede Objektivität. Uns kommt es nicht darauf an, uns für dieses oder jenes zu entscheiden, sondern, indem wir die Möglichkeit solcher Einseitigkeiten und Übersteigerungen sehen, sind wir uns bewußt, daß dem rationalisierenden, schematisierenden Verstande nie eine Synthese glücken kann, wenn das ganze, wirkliche Leben nicht verbindend eingreift.

Von hier aus läßt sich die Beziehung zwischen absolutem und relativem Sollen, entsprechend zwischen der sollenden Persönlichkeit, die ihre letzten Prinzipien aus der Unverrückbarkeit objektiver Normen herleitet, und der wertgebenden, die diese in sich selber vorfindet oder doch in einem spontanen Akte zu den ihrigen umformt, verstehen. Unser Bildungsideal soll wohl in gewisser Hinsicht zeitfremden, objektiven Charakter tragen, niemals aber darf die apersönliche Form der reinen Idee dazu verführen, die Verantwortung gegenüber sich selber, der eigenen Individualität im höchsten Sinne aufzugeben.

Auf das praktische Leben bezogen heißt das, daß wir denjenigen Menschen höher bewerten, für eine Persönlichkeit im vollendeteren Sinne ansehen, der in seinem Denken und Tun deutlich erkennen läßt, daß selbst bei größerer Abweichung von Tradition und allgemeiner Meinung alles aus der Bestimmtheit einer Grundhaltung herausfließt, als denjenigen, der zwar in jeder Situation zeigt, daß sein Handeln von objektiven Werten normiert wird, aber dabei unzweifelhaft den Eindruck erweckt, als stände alles das in keiner erlebten und tiefen Beziehung zu seiner eigentlichen Person, als entstamme es, durch Erziehung und Milieu gewissermaßen aufgepfropft, einer anderen Welt. Die letztere Art von Menschen ist die bei weitem häufigere.

Trotz alledem läßt sich wohl sagen, daß auch das Bild der mensch lichen Persönlichkeit, das uns die „Lebensphilosophie" entwirft, i keinem Sinne der wertorientierten Auffassung eines Scheler, Coh und anderer unbedingt widerspricht; die Modifikation dieser gegen über ist nicht in einer prinzipiellen Gegensätzlichkeit, sondern höchsten in der Akzentverschiebung zugunsten einer gläubigen Bejahung schöpfe rischen Menschentums zu suchen. Der Grund, weshalb Nietzsches Ge danken weite Kreise in eine schwärmerische Begeisterung versetzten weshalb man auch nicht ohne Berechtigung von einer großen Wirkun auf die Pädagogik reden darf, liegt nicht zuerst in der Überlieferun theoretisch begründeter Doktrinen, sondern in der fast positivistischen Hin gabe an ein veredeltes Sein, in der Haltung des Menschen zun Menschen selber, im „Drang zum Menschen", im „Lebenswillen". — Kaum eine von den reformerischen Maßnahmen der neueren Pädagogik sei es der Ersatz der gebundenen Lehrform durch freie Beschäftigung freies Unterrichtsgespräch, Daltonplan, Gesamtunterricht, sei es die Be freiung der Schularbeit aus den Fesseln genau gegliederter Stoffplän oder die enorme Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten und Techniken über das bis dahin fast ausschließlich Sprachliche hinaus, — ist mi innerer Berechtigung denkbar ohne die dahinterstehende Überzeugun von der Schöpferkraft und seelischen Macht seiender Menschlichkeit ohne den Glauben an die Persönlichkeit. All diese im Grunde be freienden und loslösenden Forderungen entstammen demselben Glauben und wenn die Beseitigung äußerer Bindungen Ersatz heischt, so häl man die (Schüler- und Lehrer-)Persönlichkeit selber für fähig un kompetent, Entwicklungsmöglichkeiten zu finden und Grenzen zu setzen Alles das, was bei jeder Neuerung als Systemganzes, als rational Norm in Stücke geschlagen wird, muß ja die schaffende Persönlichkei zunächst des Erziehers in jeder einzelnen Situation, in jeder Unterrichts stunde von sich aus neu hervorbringen. Die einzige, aber ver ständliche Rechtfertigung für die befreiende, elastisch Auflockerung von Lehrplänen und Lehrvorschriften bilde der Rekurs auf die selbstverantwortliche Erzieherpersön lichkeit. E. Linde (Persönlichkeitspädagogik, a. a. O.) verdichtet dies Einsicht zu einer Polemik gegen die Vorherrschaft methodischer Hilfs mittel, von Leitfaden- und „Präparations"-Literatur, kurz gegen di „Methodengläubigkeit unserer Tage", und zu den Forderungen, unter richtstechnische Anweisungen nur „als ein Mittel zum gelegentlichen Zurechtfinden und Bewußtwerden innerhalb der frisch treibenden, au dem Innern hervorquellenden Praxis" (24) zu betrachten. „Dem wahren Erzieher muß alles Stoffliche ein Persönliches geworden sein" (26) niemals ist eine Schablone zwischen ihm und den Kindern zu dulden denn „alle noch so ‚kunstgerechte' Bearbeitung des Stoffes bietet kein Gewähr für seine erziehliche Kraft und Wirkung" (4). Die „Ver mählung des Unterrichtsstoffes mit der eigenen Seele, dieses Inein anderaufgehen, das ist die notwendige Grundlage alles wahrhafte

Unterrichts" (5). Auch E. Weber vertritt hauptsächlich in seinen Schriften „Die Lehrerpersönlichkeit" und „Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft" ähnliche Gedanken. Bonus, Gurlitt u. a., wie der schon früher und von allgemeineren Gesichtspunkten aus urteilende Langbehn (in seiner Schrift „Rembrandt als Erzieher") sind sich einig in dem Ziele ihres Kampfes, der Individualisierung des Erziehungsvorganges und dem Niederreißen jeglicher Schablone. Was dort zuerst für den Unterricht betont wird, gilt in gleicher Unbedingtheit für die gesamte Erziehung des Menschen.

Die häufig mehr aus unterrichtskundlichen Motiven abgeleiteten Erkenntnisse gewinnen an Interesse und Wichtigkeit durch den Hinweis auf die ganz ähnliche Strukturiertheit unmittelbar wertgerichteter Erziehungsvorgänge, z. B. ethischer Einwirkung des Erziehers auf den Zögling. Schon immer hat man das bloße Weitergeben von Tatsachen mit ethischem Gehalt, von „guten Lehren", als „Moralisieren" empfunden, das höchstens eine rein erkenntnismäßig systematische, fast ausschließlich theoretische Einsicht vermitteln hilft, auf das spontane Wertwollen des zu Erziehenden aber ohne nachhaltige Wirkung bleibt. Man könnte, indem man noch weitergeht, unter Berücksichtigung der engen Wechselbeziehungen zwischen Einsicht und Wollen in der Wertsphäre betonen, daß nicht nur wertbezogenes Handeln durch die Einsicht in die Wertstruktur mitbedingt, sondern daß hier umgekehrt W e r t e r k e n n t n i s n u r d a n n a d ä q u a t u n d b i s z u e i n e m g e w i s s e n G r a d e v o l l k o m m e n s e i n k a n n, w e n n e i n W e r t g e h a l t v o n d e r b e t r e f f e n d e n P e r s ö n l i c h k e i t w i r k l i c h e r l e b t, d. h. auch in den eigenen Sollensindividuationen vielmals selbständig und spontan aktualisiert worden ist. Das besagt nichts anderes, als daß auf diesem Gebiete eine Trennung von theoretischer Einsicht und wirklichem Tun völlig unmöglich ist, weiter aber, daß wirkliche Erziehung niemals allein durch verstandesmäßige Vertiefung zu vollziehen ist, sondern immer durch die selbsterlebten Sollensansprüche und die in spontanen Akten verwirklichten Selbstdarstellungen hindurch, kurz: daß E r z i e h u n g n u r m ö g l i c h i s t u n t e r B e r ü c k s i c h t i g u n g d e r g a n z e n P e r s ö n l i c h k e i t d e s Z ö g l i n g s u n d d u r c h d i e W i r k u n g d e r g a n z e n E r z i e h e r p e r s ö n l i c h k e i t. So banal diese Worte klingen mögen, so gewiß darf man jedoch leider sein, in der Praxis des Schulgeschehens täglich ihr Gegenteil bestätigt finden zu müssen. Ohne damit zunächst eine Kritik beabsichtigen zu wollen, müssen wir doch feststellen, daß bei fast allen staatlichen Schulgattungen, sei es durch die hohe Klassenfrequenz, sei es durch die Spezialisierung der wissenschaftlichen Lehrkräfte, sei es durch den Großbetrieb überhaupt, die persönliche Wirkungsmöglichkeit auf ein Minimum reduziert worden ist. Es bleibt das Verdienst der privaten Schulgründungen eines Lietz, Berthold Otto u. a., hier neue Bahnen gewiesen zu haben, ersterer, indem er in seinen Landerziehungsheimen in einer kleinen Gemeinschaft die Erziehertätigkeit über den bloßen Unterricht hinaus

auf das gesamte schulische und außerschulische Leben ausdehnte un Zöglinge und Lehrer zu einer Gemeinschaft vereinigte, in der persö lichstes Menschentum auf werdende Persönlichkeiten ausstrahlen un Vollmenschen gestalten helfen kann, letzterer durch den Gesamtunterric der, ungeachtet seines im übrigen stark betonten Gemeinschaftswerte freie Entfaltungsmöglichkeit der persönlichen Interessengebiete d Zöglings ebenso wie rechte innige Fühlungnahme von Lehrer un Schüler gewährleistet. Soweit das im Rahmen staatlicher Gebunde heit möglich ist, gehen auch Versuchsschulen und einzelne von übe ragenden Pädagogen geleitete öffentliche Anstalten ähnliche Weg Man wird sich jedoch darüber klar sein müssen, daß eine Übertragun auf die große Menge staatlicher Schulen einmal nur unter der B dingung einer wesentlichen Herabsetzung der Klassenbesuchsziffer sow anderer mehr organisatorischer Maßnahmen erfolgreich scheint, soda aber im Hinblick auf die Anzahl der pädagogisch nicht hervorrage Begabten, unter den „Erziehungsbeamten“ überhaupt etwas utopisch Charakter trägt.

Erstreben wir hiermit auch keine irgendwie vollständige Anführu derjenigen pädagogischen Theoretiker, die zu dem Problem der E zieherpersönlichkeit Stellung genommen haben, so sind doch die ang führten Beispiele charakteristisch genug, um zu zeigen, daß der R nach der Persönlichkeit heute keinesfalls als eine strik Ablehnung jeglicher sachlichen Bindung (etwa wie bei Roussea und noch radikaler bei Stirner) zu deuten ist. Weder das hist rische Bildungsgut noch dessen zeitfremden immanenten Bildungsw will man in der Erziehungsarbeit missen; was den Persönlichkeitspä agogen zu Zeiten den Geruch revolutionierender Befreier eingetrag hat, war nicht ihr Kampf gegen Bindung überhaupt, sondern i Kampf gegen das äußere Einzwängen in ein System von Regel Lehrvorschriften, Bestimmungen und unterrichtstechnischem Kleinkra der wohl ein brauchbarer Gehilfe sein, bei der bestehenden Überschätzu jedoch weit eher zu einer Gefahr werden kann, dem Erzieher d Fühlung zu den echten Wurzeln seiner Persönlichkeit, den (individu lisierten) Forderungen der Wertwelt, abzugraben. Verlangt d eigene, persönliche Haltung des Erziehers gerade Bindu im Sinne unserer dargetanenen Wertorientierung, so b darf er zu seiner erzieherischen Wirkung im Gegente größtmöglicher Freiheit und Loslösung von persönlic keitsfeindlicher Schablonisierung.

Die Pädagogik des 19. Jahrhunderts war in hohem Maße, b sonders durch die Auswüchse des Herbartschen Systems fortschreiten Rationalisierung und in unterrichtsmethodischer Hinsicht zuletzt ein unheilbaren Schematismus verfallen, der auch durch das Wirken Wilhe Reins u. a. nicht völlig beseitigt wurde. Das gilt nicht allein für d wissenschaftliche Pädagogik, sondern in noch höherem Maße auch f das praktische Unterrichts- und Erziehungsgeschehen besonders d

öffentlichen Schulen, das von den Theoremen Herbarts und seiner Anhänger noch zehrte, als anderen Orten bereits neues, fruchtbringendes pädagogisches Leben keimte. Soweit man von echter, wirkungsvoller, und das will besagen, persönlicher Erziehungstätigkeit reden konnte, so war es wenigen reichen, gottbegnadeten Erzieherpersönlichkeiten vorbehalten, die starre Formalistik unterrichtlichen Methodenkrams täglich neu zu überwinden und täglich neu mit dem lebendigen Odem ihrer eigenen Brust zu füllen oder zu verdrängen. Ich rede absichtlich mehr vom Unterricht; denn die Erziehungsaufgabe der öffentlichen Schule war — mindestens inhaltlich — überhaupt noch nicht klar erfaßt, geschweige denn zu einer wirklichen Aufgabe geworden. Jedoch: Auch heute und in Zukunft werden immer nur wenige Menschen imstande sein, aus ihrer eigenen, tief erlebten Innerlichkeit zu schöpfen und „Erzieher von Beruf" zu sein.

Es ist dann auch nicht in erster Linie der Gedanke der Lehrerpersönlichkeit, des pädagogischen Führertums, was um die Jahrhundertwende wuchtig und berauschend die Geister gefangen nahm und alle Systematik zu verdrängen schien; sondern jetzt erwachte in der pädagogischen Welt, vorbereitet durch Nietzsche, angekündigt durch das epochemachende Buch Ellen Keys, jener Glaube an den werdenden Menschen und an seine Schöpferkraft, an das Edelste und Persönlichste, nun aber in fanatischer Übersteigerung auf das Kind übertragen. Es ist jenes gläubige, freudige Zugewendetsein zu dem neuen Menschen, dem „Vollmenschen", das die gesamte pädagogische Bewegung durchdringt, von dem jähen Aufbrausen der Jugendbewegung bis zu den Schulgründungen Lietz', Ottos, Wynekens, von dem ersten Aufkeimen revolutionärer Ansichten bis zu dem Reformwollen unserer Tage, wenn heute auch schon wieder hier und da ein wenig skeptische Ansichten laut werden. Wollte man diese Wiederentdeckung, ja Anbetung lebendigen Menschentums als Individualismus bezeichnen, man dürfte nicht anstehen, die gesamte Pädagogik unseres Jahrhunderts einschließlich derjenigen, die als „entschiedene Schulreform", als kommunistische und bolschewistische Gemeinschaftserziehung sich sehr „sozialistisch" gebärdet, individualistisch zu nennen. Es hätte des Mottos von Ellen Key nicht bedurft, um diesen pädagogischen Enthusiasmus zu entfachen, vielleicht aber hat sie die neue Idee in weitere, sonst kaum pädagogisch interessierte Kreise hineingetragen. Vielleicht mußte erst das Wort von der „Majestät des Kindes" gesprochen, das Kind einmal angebetet werden, damit durch diese Verzerrungen hindurch ein neues Bild von Kindeswerden und Kindeserziehen Platz greifen konnte. — Ganz ähnlich sehe ich die Gestalt Gustav Wynekens neben der aufwallenden Jugendbewegung vor fast zwei Jahrzehnten. Es klingt grotesk, die Jugend als Trägerin einer völlig neuen Kultur hinzustellen, „einer wirklichen, tiefbegründeten, ganz groß wollenden Kultur" (Der Kampf, S., 111); aber die fast fanatische Gebärde, die Kampfidee für eine neue Schule, „getragen von dem Glauben an neue

ewige Möglichkeiten“ (S. 104) riß auch die Masse mit. Man *glaub* an die Jugend! Man *glaubt* an das Kind! Man glaubt aber auch die an sich berechtigte Forderung nach der Selbstgestaltung und Selbst verantwortlichkeit des schöpferischen Menschen auf das Kindesalte übertragen zu dürfen.

Die Persönlichkeitspädagogik, soweit sie sich nicht auf den Er ziehe, sondern auf die werdende Persönlichkeit des Zöglings be zieht, stellt sich in zwei allerdings in engster, wechselseitiger Beziehun stehenden Sichten dar; deren erste mit dem identisch ist, was Herge (a. a. O. II. S. 123) zum Unterschied von der mehr den Erzieher be treffenden eigentlichen Persönlichkeitspädagogik mit *Individual* pädagogik bezeichnet, während die andere, hauptsächlich das *pro duktive* Element im Kinde hervorhebend, nicht lediglich die Berück sichtigung der kindlichen Eigenarten und Bedürfnisse im Auge hat sondern den größten Wert auf die spontane Eigentätigkeit und frei Selbstdarstellung des kindlichen Wollens legt. *Individualpädagogisc* darf man wohl eine jede Haltung nennen, die nicht in dem Heran bringen eines Bildungsgu*tes* an den Zögling das alleinige Wesens merkmal von Erziehung und Unterricht sieht, sondern die Erziehun unter dem Gesichtspunkte des „Wie“ beleuchtet und die Wichtigkeit de Anpassung aller Erziehungsvorgänge an die *Eigenart der Schüler persönlichkeit* betont. Sie äußert sich nicht allein in der Differen zierung der Anforderungen an den Schüler wie der Bildungsideale über haupt, in dem Absehen von aller Gemeinsamkeit und starrer Bindun an einen Plan, wie das in typischer Weise in der Gestaltung des so genannten „Daltonplanes“ zum Ausdruck kommt; sondern auch in jede hygienischen, beruflichen, heilpädagogischen Sonderschule, der Alters mundart und ähnlichem steckt ein Stück Individualpädagogik. De Ruf „vom Kinde aus“ kann aber nicht allein in dieser Weise gedeute werden, sondern er schließt auch unausgesprochen den Hinweis au das *Recht der Entfaltung kindlicher Eigenart in eigene Arbeit und aus eigenem Antriebe heraus* ein. Persönlich keiten, die sich im späteren Leben kraftvoll behaupten sollen, müsse in der Jugend den Wert selbsttätiger, gestaltender Arbeit am eigene Leibe erfahren haben, müssen einmal verspürt haben, wie durch eige nes Bemühen erst der „immanente Bildungswert“ der Kulturgüter le bendig gemacht wird (Kerschensteiner, Arb. S. 72). —

Das „Prinzip der Selbsttätigkeit, dem die Funktion Eigentätigkei als Mittel und Selbständigkeit als Zweck immanent ist“ (Mar S. 16), erschöpft sich durchaus nicht in der Anwendung auf das rei unterrichtliche Gebiet, den Arbeitsunterricht, sondern wird zur Selbst gestaltung und Selbsterziehung, wo sich mit zielvoller Arbeit sittliche Ernst und starker Wille paaren. Was von diesen unzweifelhaft erstrebens werten Zielen schon die Schule, auch „die Volksschule mit gutem Erfol durchführen könnte, das ist: die Schüler an der Versittlichung ihre eigenen kleinen Gemeinwesens der Klasse oder der ganzen Schule, ihre

eigenen kleinen schulischen Lebensgemeinschaft . . . praktisch arbeiten zu lassen" (Kerschensteiner, Arb. 52). Die didaktisch schulischen Maßnahmen müssen an Bedeutung verlieren, wenn man, von der Überzeugung ausgehend, daß die wertvollen Akte und Impulse des Weltgeschehens zu einem überragenden Teile der Sphäre persönlicher Wirkung und Geltung entstammen, die Selbstgestaltung als eine Form menschlichen Geschehens überhaupt und ein über den Rahmen der Schularbeit erheblich hinausgehendes erziehliches Prinzip betrachtet und in der Pädagogik insonderheit darunter alles Wirken versteht, durch das der Zögling seine Persönlichkeit selbständig an dem Bildungsgut bildet. Die Bedeutung der Arbeit an sich selber, von der geforderten Spontaneität des Schülers im Unterricht bis zur Selbstbeherrschung und Verantwortung für sein Tun ist wohl nie gänzlich verkannt worden. Doch ist von der theoretischen Einsicht bis zu einem praktischen Ergebnis wie überall, so auch hier ein weiter Weg.

Sofern sich diese Arbeit nicht auf die Ausbildung intellektueller oder technischer Fertigkeiten beschränkt, und der Ton mehr auf der Steigerung ethischer Kräfte liegt, spricht man wohl mehr von Selbsterziehung. Daß diese praktisch sehr schwer in den bewußten Erziehungsprozeß einzuordnen ist, liegt vielleicht nicht allein daran, daß man überall bei dem Erziehenden ein hohes Maß von Selbstzucht voraussetzen muß, sondern auch an der Unmöglichkeit, Selbsterziehung zu „lehren". Den Zögling die Notwendigkeit eigener Verantwortung und Arbeit an sich selber ahnen und empfinden zu lassen, diese Aufgabe darf den Erzieher, so schwer und aussichtslos sie scheint, nie veranlassen, sich weniger verantwortlich zu fühlen; sie sollte ihm im Gegenteil Kraft und Ausdauer geben, seine Pflichten gegenüber dem heranwachsenden Geschlecht nicht zu vernachlässigen. Die Mittelbarkeit erzieherischer Einwirkung ist es auch, die heute die erste Bedingung rechter Wirksamkeit, „die Selbsterziehung des Erziehers" übersehen läßt. Gerade die pädagogische „Betriebsamkeit" unserer Tage scheint auch für F. W. Foerster ein Symptom dafür zu sein, daß der Durchschnittserzieher an dieser Klippe gescheitert sei, daß man sich vor der Erkenntnis, die eigene Seele nicht habe retten zu können, in die pädagogische Technik und Methodik flüchtet, um hier einen Ausgleich und eine Ablenkung vom eigenen Schiffbruch zu finden, wenn nicht gar eine Vertuschung der eigenen Schwäche (Erziehung und Selbsterziehung, S. 15). Die Erzieherwirkung bestehe zuletzt nicht in den durchdachten und verfeinerten Methoden, in dem pädagogischen Außen, sondern in der Ausstrahlung eines „überlegenen Seelenzustandes", eines organisierten Innenlebens. „Nur was der Erzieher sich selbst abringt, das wird er auch der angeborenen Natur seines Zöglings abringen" (15, 16). Man muß sich immer und immer wieder klarmachen, „daß vor allem das Sein erzieht, das erhöhte Sein, und dann erst das Tun und Reden" (16). Mittel und Wege rechter Erziehung ergeben sich als Selbstverständlichkeiten, wenn der Erzieher aus der Vollkraft seines erzogenen Selbst schöpft,

wenn alles pädagogische Tun und Reden aus der überragenden Selbstsicherheit einer ganzen Persönlichkeit herausfließt. — Aber auch diese Wirkung ist so wenig als der Versuch einer schematischen Übertragung von Wertungshaltung und Richtungskomplexen auf andere Personen zu denken, wie etwa das Erziehen zu einer bestimmten Weltanschauung oder die Erarbeitung eines philosophischen Systems. Erziehen bedeutet keine bloße Übertragung der Haltung einer älteren Generation auf die jüngere, ist nicht nur Übermitteln eines starren Bildungsgutes mit unveränderlichem Wertgehalt, sondern muß immer den Charakter einer Auseinandersetzung tragen, sofern wir darunter die Verlebendigung der dem jeweiligen Individuum entsprechenden Wertqualitäten verstehen.

Damit sind wir der letzten großen Antinomie in den Persönlichkeitsforderungen der Pädagogik nähergekommen, die in der herkömmlichen Literatur mit ihrer fast ausschließlichen Berücksichtigung der Fremderziehung wohl kaum genügend Beachtung gefunden hat. Das Eigenrecht und der Eigenwert der Schülerpersönlichkeit werden mit demselben Eifer betont wie die Notwendigkeit starker, zielbewußter Führer und Erzieherpersönlichkeiten, die mit sicherer Hand und durch die Autorität und Würde ihres persönlichen Einflusses den Zöglingen den Weg weisen. Die zweifellos berechtigte erste Forderung macht mit der Anerkennung des Persönlichkeitsprinzips gleichzeitig eine Konzession an die zweite; die Übersteigerung beider erhält ihre Formulierung in dem übrigens nicht hierauf beschränkten Problem: Autorität und Freiheit. Erziehung bedeutet eine Auseinandersetzung mit normgebendem Absolutem, mit objektivem Geist, mit Tradition und Geschichte, — sie ist aber auch Auseinandersetzung mit Persönlichkeiten[11]). Kerschensteiner hat in seinem vorletzten Werke dieser Frage ihre klassische Formulierung gegeben und mit der Unterscheidung in innere und äußere Autorität, ferner in eine Autorität der Person und der Sache auf zwei Züge hingewiesen, die gewiß nicht ohne Einfluß auf das pädagogische Denken sein können.

Wenn er Autorität bezeichnet als „Geltung eines Wertträgers, die entweder auf eigenem Bedürfnis oder auf Anordnung und Sitte der Gemeinschaft beruht, und der jeder einzelne sich freiwillig oder gezwungen unterwirft" (Aut. S. 28), so trifft diese Definition vor allem die erste Unterscheidung, die zwischen innerer und äußerer Autorität, oder mit Kerschensteiner zwischen „Autoritäten des inneren und äußeren Gehorsams". Man muß sich klar machen, daß durch diese Trennung nicht zwei prinzipiell verschiedene Gruppen von Autoritäten abgesondert sein sollen, sondern daß die Autoritäten des äußeren Gehorsams, als deren typische

---

[11]) Über Notwendigkeit und Gefahren autoritativer Erziehung siehe Kerschensteiner (Aut. und Fr. 53—62), für die Betrachtung der Persönlichkeit unter dem Gesichtspunkte dieses Titels wohl die wichtigste Abhandlung; wie er denn auch sein Vorwort mit den Worten beginnt: „Wir besitzen in der deutschen Literatur, soweit ich sehen kann, keine wissenschaftliche Arbeit, die sich grundsätzlich mit den Begriffen von „Autorität" und „Freiheit" als zwei Bezeichnungen für bestimmte pädagogische Einstellungen befaßt" (Aut. 5).

Vertreter Kerschensteiner Personen, Institutionen, Sitten und Gebräuche kennzeichnet, nur in ihrer ursprünglichen Setzung von den inneren unterschieden sind, im wirklichen Leben reibungslos in diese übergehen können, zu Autoritäten werden können, denen sich der einzelne aus dem unmittelbaren Anspruch ihrer Würde heraus freiwillig unterwirft. In vielen Fällen wird es so sein, daß der Anspruch der konkreten Erziehungsgewalten an den Zögling als äußere Autorität empfunden wird, die demgemäß äußere Machtbefugnisse zuhilfe nehmen muß. Dieser Zustand darf aber, obschon er als ein notwendiges Übel in Kauf genommen werden muß, nur als ein Durchgangsstadium betrachtet werden und findet seine volle Berechtigung nur dann, wenn alle Beteiligten von dem Bestreben geleitet werden, ihn zu überwinden und zu dem Endziel innerer „wirklicher Autorität“ hinaufzuläutern. Speziell für die Schulerziehung und Klassenverwaltung unserer öffentlichen Schulen ist es dabei interessant, wie F. W. Foerster den Autoritätsgedanken mit dem Prinzip der Selbstregierung vereinigt denkt[12]). Die Pädagogik der wahren Autorität, das ist auch Foersters Einsicht, steht im Gegensatz zur Zwangsdisziplin. Soll der Zögling zur Beherrschung aller seiner geistigen Kräfte Gelegenheit haben, so muß ihm die pädagogische Autorität, die wirkliche Führung sein will, ein großes Maß von Selbstregierung bewilligen. „Schiffe sind bekanntlich am besten zu steuern, wenn sie am stärksten in Bewegung sind“ (Aut. u. S., S. 9). Bloße Disziplin bedeutet Verzicht auf wirkliche Führung, ein Attentat auf das Leben, während Führung nicht nur einer Befruchtung und Steigerung des Lebens gleichkommt, sondern auch gleichzeitig eine Übung und Anregung ist, starkes Leben freiwillig zu geordnetem Ausdruck zu bringen. Selbstregierung ist nicht als eine Konzession an die Geführten zu betrachten, sondern als ein Mittel, aus dem inneren Widerstreiten der Zöglinge eine Mitregierung zu machen, die Scheinautorität in echte Autorität umzuwandeln. Als eine der wichtigsten organisatorischen Maßnahmen, um das zu erreichen, erscheint die Abgrenzung der Befugnisse des Erziehenden gegenüber den Zöglingen. Die höhere Instanz darf sich nicht mit Kleinigkeiten abgeben, einerseits, um dem Gehorchenden Gelegenheit zur Eigentätigkeit zu geben, andererseits, damit sie den Blick für das Ganze behalten kann. „Die Führung soll alles Partielle mit dem Universellen verbinden, alles Nebensächliche der Hauptsache unterordnen“ (S. 10). So verstanden kann die Selbstregierung zu einem Mittel werden, die Dualität zweier Gewalten zu überwinden und die Autorität einheitlich zu gestalten, während der Absolutismus unbedingten Zwangsgehorsams alle wirkliche Autorität vernichtet, die natürlichen Charakterkräfte des

---

[12]) Die Nebeneinanderstellung von Kerschensteiner und Förster darf jedoch nicht dazu verführen, die außerordentlich bedeutsamen Unterschiede, insbesondere im Hinblick auf die prinzipielle Stellung zu Individual- und Sozialprinzip, außerdem aber auch die verschiedene Fundierung des Autoritätsgedanken, zu übersehen.

Jugendlichen pädagogisch nicht zu nutzen versteht. Da bei einer größeren Beteiligung des Zöglings am Befehlen in der Form der Selbstregierung die Gefahr völliger Ausscheidung autoritativer Führung sehr groß ist, muß eine gesunde Teilung der Funktionen stattfinden. Die abgegrenzten Befugnisse der Mitregierenden können weit genug sein, sie in der Verantwortlichkeit zu üben, und brauchen doch nicht Ehrfurcht und Pietät zu ersticken, wo der Erzieher als Repräsentant zeitloser Wahrheiten und undiskutierbarer Tradition auftritt, wo ein Selbsturteil ausgeschaltet bleiben muß. Eine genaue Grenze der Kompetenzen festzulegen, ist Sache der besonderen Umstände und des persönlichen Taktes, letzten Endes also wiederum der Persönlichkeit, der Autorität. Es gilt in der Erziehung wie im Staatsleben „die größte Straffheit der Organisation mit dem größten Maße individueller Initiative und Verantwortungskraft zu verbinden" (S. 26).

Solche Erzieherarbeit kann allerdings nicht auf den Rahmen lebensfernen Schulgeschehens beschränkt bleiben; immer und überall sollte sie in das Alltagserleben des Zöglings hineingebaut werden. Sie wird zur Jugendfürsorge, wo der Erzieher sich das leibliche und seelische Wohl der gefährdeten Großstadtjugend angelegen sein läßt, zum unmerklich leitenden, äußerlich zurücktretenden Führertum, wo, von Foerster an amerikanischen Beispielen geschildert, in Jugendklubs und Banden „die Versöhnung des jugendlichen Selbständigkeitsdranges mit der Einordnung in das gesellschaftliche Leben" (Erz. u. S., S. 324) angestrebt wird, wo der Berater (adviser) sich darauf beschränkt, den „selbstgewählten Zwecken und selbstgeschaffenen Formen der Betätigung" (326) den Geist der Anständigkeit und Ehrenhaftigkeit einzuflößen. — Der Wert der Wynekenschen Schulgemeinde würde zu einem Teil in dieser Richtung zu suchen sein, obwohl Wyneken bei seinen Forderungen nicht zuerst von individualpädagogischen Gesichtspunkten geleitet wird, obwohl die Freiheit und Selbständigkeit seiner Zöglinge nicht in erster Linie Selbstzweck ist, sondern „Dienst am Geist" (Kampf f. d. Jugend, 11), Vorbedingung für die Schaffung einer neuen geistigen Kultur, „Äußerung eines einheitlichen und schöpferischen Lebensgefühls" (S. 10), Vorstufe eines neuen Lebensstiles[13]).

Die größere Schwierigkeit scheint in der zweiten Gegenüberstellung Kerschensteiners zu liegen, wonach der reale Träger einer Autorität eine Person oder eine Sache sein kann. Ganz allgemein und abgesehen von unserem Erziehungsproblem ist ja leicht einzusehen, daß

---

[13]) Wie sehr wir uns mit dieser Einordnung Wynekens in die Gedankenfolge der Persönlichkeitserziehung mit seinen eigenen Ansichten im Widerspruch befinden, geht schon aus seinen Worten hervor: „der zweite Aberglaube, dem durch eine wahrhaft moderne Pädagogik endlich ein Ende gemacht werden muß, ist der sentimentale Kultus der individuellen Persönlichkeit" (Schule u. J. 21). Desgleichen: (Leitsätze) „Das Individuum, der Zögling, ist eine bloße Fiktion. Die Erziehung zur Persönlichkeit, die Entwicklung der angeborenen Anlagen, das: „Werde was du bist!" ist eine leere Banalität" (3).

nicht nur entweder durch ihre Würde und ihren inneren Wert oder durch äußere Macht überlegene Persönlichkeiten eine unmittelbare, leitende Wirkung auszuüben vermögen, sondern daß auch unpersönliche Ansprüche der Sitten, der Tradition Geltung erlangen, ja daß „Sachen" in ganz anderem Sinne, reine Ideen, Normen ohne Wirklichkeitsbeziehung den Menschen in ihren Bann zwingen, Autoritäten sein können. Widersprüche scheinen erst da aufzutauchen, wo wir diese Erkenntnis für die pädagogische Arbeit fruchtbar zu machen versuchen, indem wir die erziehenden Faktoren absoluter Wertsetzung und der Lehrerpersönlichkeit gegeneinander auswerten. Es könnte dabei der Fall eintreten, sowohl, daß die zielvolle Arbeit des Erziehers scheinbar nicht in Einklang mit einer objektiven Wertgesetzlichkeit gebracht werden kann, als auch die Möglichkeit, daß dem wertenden Bewußtsein der Anspruch des Erziehers höher erscheint, als der der Idee oder umgekehrt. In einer den Gedankengängen dieser Arbeit näher kommenden Betrachtungsweise heißt dieselbe Fragestellung: Wie ist der Eigenwert der autonomen Persönlichkeit — hier des Erziehenden — vereinbar mit dem Prinzip absoluter Wertgebung? Grundsätzlich wird die Beantwortung dieser Frage ja in den vorangehenden Abschnitten versucht. Eindeutiger und fruchtbarer charakterisiert Menzer (a. a. O. S. 99) das Verhältnis von Autorität und Freiheit, indem er beide als „Formen des Erlebens" bezeichnet, die nicht „an einen bestimmten Inhalt gebunden" sind. „Die gleiche Richtung des Handelns kann durch Autorität gefordert oder durch Freiheit erstrebt werden" (S. 92). Die stärkere Betonung des einen oder des anderen ist nicht allein eine Frage der Notwendigkeit und Bedürfnisse eines jeden Zeitalters, sondern auch der besonderen pädagogischen Lage und der individuellen Beschaffenheit der zu Erziehenden. Indem der erzieherische Wert beider anerkannt wird, indem aber auch eingesehen wird, daß beide auf ein übergeordnetes, zeitloses Prinzip hinweisen, die Autorität als eine in Personen verkörperte Wertnorm (S. 99), die Freiheit als ein „Bekenntnis zum Ideal und als fester Wille, ihm zu leben" (S. 100), wird die zweifelsohne nicht überall völlig gelöste Aufgabe des Pädagogen deutlich, den Zöglingen das Maß von Autorität oder Freiheit zuzumessen, dessen sie zur vollen und lebendigen Entfaltung ihrer Persönlichkeiten bedürfen, sodann aber, die Jugendlichen, denen zumeist „die Voraussetzungen zu einem richtigen Gebrauch der Freiheit noch fehlen" (S. 103), durch rechte, zunächst autoritative Führung zur Freiheit hinzuleiten.

An dieser Stelle bleibt noch die Aufgabe, unter diesem Gesichtswinkel „die Persönlichkeitspädagogik" Hugo Gaudigs zu würdigen, für den „Persönlichkeit der seiner selbst mächtige, die Kräfte seiner Natur zur Verwirklichung des Ideals seiner Individualität zusammenfassende, auf den Gebieten des Lebens sich frei aus sich heraus bestimmende Mensch" (Schule I, S. 91) ist. Man erkennt leicht, daß in dieser Begriffsbestimmung die Setzung eines Ideals enthalten ist, das selber offenbar nicht durch das individuelle Sosein bestimmt sein kann. Das

geht auch aus einer anderen Stelle hervor, die das Verhältnis noch etwas näher darzutun vermag: „Die ideale (!) Persönlichkeit ist sich selbst einziger Zweck; sie will sich selbst verwirklichen, indem sie aber sich selbst verwirklicht, verwirklicht sie zugleich die überindividuellen Lebenszwecke, die sie in ihren Willen aufgenommen hat“ (Persönl., S. 48).

Das Prinzip des Werdens, die ständige Entwicklung auf das nie vollständig zu erreichende Ideal der Persönlichkeit zu, ein ebenfalls hierin zum Ausdruck kommendes weiteres Charakteristikum Gaudigscher Persönlichkeitsauffassung, ist nicht ohne Einfluß auf die pädagogische Bewegung geblieben. Die Schule wird nicht allein durch Hineinstellen in den Entwicklungsprozeß vor einer schädlichen Isolierung gegenüber dem zeitlich außerschulischen Leben des Zöglings bewahrt, sie muß auch die Beziehungen zu dem gleichzeitig abfließenden Leben der menschlichen Gemeinschaft und zu den Kulturgebieten im Auge behalten; „Persönlichkeit ist ja das im Leben auf den verschiedenen Gebieten sich entwickelnde Individuum“ (II, S. 229). Ziel bleibt bei der Erziehungsaufgabe immer die vollkommene Persönlichkeit, aber die Persönlichkeit als Gesamtexistenz inmitten einer Vielheit von Lebensbeziehungen. Deshalb muß es die besondere Aufgabe der Schule sein, „das Wechselspiel zwischen den großen Funktionsgruppen des Seelenlebens zu beobachten“ (II, S. 230) und stets das Individuum als mitbedingt durch die geistige Außenwelt zu erfassen. Für das Leben der Schule ergeben sich daraus wichtige organisatorische Reformen, von denen allerdings die Hineinbeziehung des Spieles, der Feier, des gesamten Gemeinschaftslebens in den Komplex der Erziehungsfaktoren seit Gaudig schon z. T. Wirklichkeit geworden sind und in ihrem praktischen Wert erprobt werden konnten. Aber das Persönlichkeitsideal ist auch maßgebend für die Arbeit des Erziehers in der Klasse. Die Schulklasse soll sich nicht ausschließlich unter dem entscheidenden Einfluß des Lehrenden entfalten, sondern sie soll eine kleine Gemeinschaft sein, die die lebendige Beziehung zur Wirklichkeit auch in dem Zögling zum aktuellen Problem macht. Die persönlichste Kraft bleibt dabei allerdings der Lehrer. „An ihm vor allem muß unser Grundprinzip seine gesetzgebende, seine gestaltende Macht beweisen, wenn die Schulsphäre eine Lebenssphäre werdenden Personenlebens sein soll“ (II, 237). Es wird bei aller Eindeutigkeit der begrifflichen Darlegungen nie die große Schwierigkeit verkannt werden dürfen, daß die Persönlichkeiten gestaltende Kraft nicht nur in der Gemeinschaft der Zöglinge untereinander zu suchen ist, sondern auch in derjenigen, die sich in dem Verhältnis von Erziehendem und Erzogenen manifestiert, nicht nur in dem Eigenleben der werdenden Individuen, sondern auch in dem „Einfluß der die Lebensgebiete der Schule beherrschenden idealen Mächte“ (II, S. 232).

Erst dadurch, daß den idealen Faktoren gegenüber dem persönlichen Leben eine bestimmende Rolle gegeben wird, ist es möglich, die Entwicklung der Individualität zur wahren Persönlichkeit zu gewährleisten. Hier liegt auch für Gaudig die Möglichkeit einer Aufhebung

des Gegensatzes zwischen Individual- und Sozialpädagogik. Andererseits verwahrt sich die Würde auch der Schülerpersönlichkeit von selbst dagegen, von Menschen und Sachen erdrückt zu werden. „Sofern der Zögling unserer Schule werdende Persönlichkeit ist, steht der Schule das Recht persönlicher Einwirkung nach ihrem Ermessen zu, sofern der Zögling aber werdende Persönlichkeit ist, ist er gegen alle „unwürdige“ und „würdelose“ Einwirkung gesichert, vor allem auch gegen alles Zuviel der Einwirkung“ (II, S. 234). Innerhalb dieser Grenzen kann Gaudig mit Recht die Schule als den Lebenskreis bezeichnen, „in dem ausgereifte Persönlichkeiten auf werdende Persönlichkeiten wirken“ (II, S. 238).

Aus alledem ist wohl hervorgegangen, daß auch bei Gaudig die Persönlichkeit nicht dem Eigenwesen schlechthin, dem Individuum gleichzusetzen ist, das sich, unbekümmert um die Forderungen von außen aus seinem eigenen Lebensrecht heraus „ausleben will“. So wichtig ihm für die Persönlichkeit die Erfassung der eigenen Kräfte, der eigenen Strebungen, des gesamten eigenen Daseinsbestandes, ist, so wenig vermag er sie unabhängig zu denken von äußeren Bindungen. Nimmt sie auch die Gesetzlichkeit ihres Werdens aus ihrem eigenen Wesen, so betrachtet sie sich doch im Zusammenhange des Lebens, in das sie hineingerückt ist, des Lebens, das „in Lebensgebiete auseinander tritt, sich aber doch wieder außerhalb und innerhalb ihres Wesenskreises als ein Ganzes zusammenschließt“ (II, S. 260). An erzieherisch verwertbaren Kräften kommt es also neben der Kraft der einzelnen Person auch auf die objektiv in den Kulturgütern vorhandene Kraft an. Auch die absoluten Werte müssen auf ihren immanenten Kraftgehalt untersucht werden. Die vollkommenste Kraft allerdings, auf die wir hinzielen, ist „naturgemäß keine Summe von einzelnen Kräften, sondern nichts anderes als das Kraftsystem der Persönlichkeit, der zu ihrem Ideal gelangten Individualität“ (II, S. 246). Persönlichkeit — eine Welt des Handelns und des Erlebens, eine Welt von sittlichen und gesellschaftlichen Gesetzen und von inneren Kräften, — eine Welt, die sich nicht immer aus den Zangen animalischer Bedingtheit lösen kann, „in der aber andererseits zielstrebige Bewegungen auf bewußte oder unbewußte Ziele hin sich vollziehen“ (II, S. 264). Ein Absehen von den lebendigen Beziehungen würde eine „tragikomische“ Abstraktion bedeuten, einem Verleugnen der autonomen Freiheit der Persönlichkeit, einem Übersehen der schöpferischen Kräfte in der Welt gleichkommen. Die Unabhängigkeit ist allerdings um so größer, je mehr das Individuum vermag, fremde Zwecke zu seinen eigenen zu machen, den Gegenständlichkeiten der geistigen Welt nicht fremd gegenüberzustehen. „Weiß sich aber die Persönlichkeit im Recht gegenüber den gegebenen Lebensverhältnissen, so steht sie vor allen Möglichkeiten, vom Verzicht auf das Eigene bis zu dem siegreichen Durchsetzen der eigenen Meinung, Strebung, Wesenheit“ (II, S. 266). Diese Wesenheit formt sich bei zielbewußter Entwicklung immer fester und sicherer, ihre Ziele selber werden be-

stimmter, ihre Kräfte zuverlässiger, — es gestaltet sich ein fester Kern persönlichen Lebens. Wenn der Erzieher diese Erkenntnisse für das Schulleben fruchtbar macht, so kann die Schule nicht eine Lernstätte bleiben, sondern sie wird zum allumfassenden Lebenskreis, der nicht zuletzt dadurch charakterisiert ist, daß er ein Ort persönlichsten Wirkens sein muß; und zwar sowohl dadurch, daß der Lehrer Persönliches gibt, als auch insofern Schularbeit als Dienst an der werdenden Persönlichkeit verstanden wird.

Mag man schon in den früheren z. T. metaphysischen Überlegungen vermißt haben, daß eine eigentliche Lösung der der menschlichen Persönlichkeit immanenten Widersprüche und Irrationalitäten auch dem Bemühen der letzten Jahrzehnte nicht glücken will, so wird man sich dieser Einsicht erst recht nicht bei der Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Ansprüchen nicht überall völlig genügenden Gaudigschen Persönlichkeitslehre entziehen können.

Vielleicht kann man aber die Frage stellen, ob mit einer rationalen, verstandesmäßigen Klärung aller dieser Probleme wirklich etwas gewonnen wäre! Sollte nicht ihre „Lösung" etwas das wahre Wesen der Persönlichkeit nicht Berührendes sein? Könnte nicht die Einsicht von fundamentaler Bedeutung — auch für das praktische Leben — sein, daß die bloße Tatsache der vorhandenen Persönlichkeit *eine Lösung ist*, freilich eine Lösung, die dem Verstande mindestens ebenso unbegreiflich erscheinen muß, wie irgend ein anderes Wunderwerk der Schöpfung? Es mag an der Rastlosigkeit der modernen Entwicklung liegen, daß dem Durchschnittsmenschen keine Zeit übrig bleibt, die Beziehungen des Außen zu den Wurzeln seines Ich zu finden. Der Beruf erfordert eine große Belastung des Gedächtnisses, alle Gebiete des Lebens, selbst Kunst, Malerei, Musik, aber auch Sport, Film und vieles andere werden zu Objekten gedächtnisfüllenden Wissens. Hier liegt ein Grund für die zunehmende Schablonisierung unseres Lebens; hier hat aber auch die formende Kraft der Persönlichkeit einzusetzen, auszuwählen, zu verarbeiten, auszuscheiden, dem Angeeigneten ihren Stempel aufzudrücken, wenn anders sie als selbständige Persönlichkeit wirken will. In der Tat darf die Pädagogik Gaudigs wohl als ein Beispiel angesprochen werden, daß diese Überzeugung sich als eine ungeheure Befruchtung der Schularbeit erweisen kann.

Man verlangt nach Synthese, sucht eine Einheit: *Die Persönlichkeit ist ein Ganzes, — eine Einheit, die nicht nur den kulturellen Gehalt ihrer Zeit und damit Vergangenheit und Gegenwart in einer bestimmten Form zusammenfaßt, sondern die auch durch ihre seelische Haltung dem Objektiven und dem Wirklichen gegenüber eine Synthese von Sinnlichkeit und Geist, von Leben und Wert, von Individualsein und Ewigkeitsgehalt darstellt.* Umso schmerzlicher berührt es, daß der gegenwärtige Zug zur Industrialisierung und Mechanisierung jedes persönliche Moment rücksichtslos zu ersticken

droht. Ist auch die Möglichkeit zu persönlicher Entfaltung nicht restlos verschwunden, so fehlt es doch häufig an Kraft und Weitblick, dem komplizierten Mechanismus der modernen Zivilisation an der rechten Stelle und in rechter Weise eigene Ideale und Impulse entgegenzusetzen. Wenn irgendein Weg offen bleibt, der zermürbenden und zermahlenden Einebnung persönlichen Lebens mit einiger Aussicht auf Erfolg entgegenzuwirken, so ist es die Erziehung der Jugend!

V. Rückblick.

Es mag mißverständlich erscheinen, wenn wir in rückschauender Betrachtung versuchen, aus einer theoretisch dargelegten Auffassung heraus eine Handhabe zu gewinnen, die eigene Arbeit, das eigene Bemühen dem pädagogischen Geschehen der Neuzeit methodisch einzuordnen. Philosopheme wie pädagogische Theorien kann man betrachten mit der gewohnten Einstellung, in ihnen nur etwas Fertiges, Objektives mit einem gewissen Geltungsanspruch für alle Zeiten zu sehen. Innerhalb bestimmter Grenzen hat diese ausschließliche Betonung des Objektiven Berechtigung; den letzten Sinn aber eines philosophischen Systems z. B. vermag man nicht zu erfassen, wenn man die Tatsache übersieht, daß ein System das persönliche Erzeugnis eines konkreten Menschen ist, die vollkommenste Erfüllung seines Sinnes in seinem eigenen Schöpfer zu sehen hat, der dann allerdings als Typ einer einzigartigen, weltanschaulichen Haltung das Verständnis einer ganzen Epoche vermitteln helfen kann. Uns kommt es hier nicht darauf an, unter Aufwärmung der alten Weisheit vom Verwurzeltsein des menschlichen Werkes in der Persönlichkeit eine Synthese oder eine Zusammenschau von Leben und Werk zu versuchen; ebenso muß erneut betont werden, daß wir diese Ausführungen durchaus nicht als einen objektiven Nachweis der Über- oder Unterordnung von Personen und Werten, Mensch und Geist, Individuum und Gemeinschaft betrachten — uns genügt es darzutun, ohne damit die Objektivität bestimmter Seinssphären diskutieren zu wollen, daß das persönliche Moment, das schaffende, produktive gesehen werden muß und gesehen wird; sodann aber, daß auch die beschriebenen Theoreme für uns nicht mit ihrem sachlichen Gehalt erschöpft sind, sondern immer auf die Realität der hinter ihnen stehenden Persönlichkeiten zurückweisen, — kurz gesagt: der schaffende Mensch scheint uns wichtiger als eine menschliche Schöpfung, die wertvolle Persönlichkeit wichtiger als eine persönliche Wertung (Wertaktualisierung), das Vorhandensein bedeutender pädagogischer Persönlichkeiten wichtiger als der ideative Inhalt ihrer Gedankenwelt. Und unsere hiermit vollzogene eigene Wertung, die vorwegnehmend unsere grundsätzliche Stellung kennzeichnet, hat keine andere Rechtfertigung, als die Grundhaltung der meisten neueren Pädagogen: Das Überzeugtsein von den Möglichkeiten in der menschlichen Seele, den Glauben an die Persönlichkeit. Er ist die tiefste Wurzel pädagogischer Regsamkeit; er macht die bejahende Hinwendung der Pädagogik zur menschlichen Persönlichkeit letzthin verständlich; er ist der psychische Urgrund des

Persönlichkeitsbegriffes, wie er sich uns in den Anschauungen der bedeutendsten Persönlichkeitspädagogen darstellte. Was für einen Persönlichkeitsbegriff man habe, hängt davon ab, was für eine Persönlichkeit man sei. — Weder das Problem von Individuum und Gemeinschaft noch der scheinbare Gegensatz zur Wertwelt lassen sich lösen, wenn nicht in der Form eines persönlichen Bekenntnisses. Die rein rationale Auseinanderfaltung des Begrifflichen in These und Antithese, die mögliche Zusammenschau nach scharfer Zuspitzung des Gegensatzes kann nur Begriffsdeutung im Sinne klärender Vorbereitung sein. Sie läßt die Persönlichkeit sich messen an den Autoritäten der menschlichen Gemeinschaft und der Objektivität zeitlos gültiger Werte, sie sucht nach einer Möglichkeit, die Herrschaft der Person diesen Mächten gegenüber wieder aufzurichten. Es kann ihrer uninteressierten Sachlichkeit nicht gelingen. —

Aus den Forderungen Sprangers u. a., die Persönlichkeit gegenüber dem Objektiven abzugrenzen, aber auch aus der skeptischen Haltung, z. B. Försters, Euckens u. a., die Persönlichkeit bedürfe zu ihrer Entfaltung und Aufwärtsentwicklung einer Orientierung von oben her, entspringt zunächst das Bemühen, solche Möglichkeiten zu finden und aufzuweisen, vielleicht aus der sie umgebenden und ihr quantitativ überlegenen menschlichen Gemeinschaft, vielleicht aus der Autorität eines übermenschlichen, jedoch persönlichen göttlichen Wesens, vielleicht aber auch aus dem überindividuellen, unpersönlichen Sein einer transzendenten Geisteswelt.

Die *soziale Wirklichkeit* erscheint in der Ansicht der sogenannten Sozialpädagogik häufig als das inhaltliche Normprinzip für das Bildungsideal. Sofern alle persönliche Arbeit nur als Aufbauarbeit an der Vollendung der Gemeinschaft und ausschließlich als Mittel zum Zweck gedacht ist, alle Gemeinschaftserziehung nur als Hinleitung zu diesem Ziel verstanden wird, unterscheidet sich diese Auffassung wenig von dem Sozialeudämonismus in der Ethik, z. B. schon eines Hutcheson. Aber weder die Machtüberlegenheit der Gemeinschaft, die, sich äußernd in real in Erscheinung tretenden Gesetzen oder öffentlicher Moral, dem naiven Beschauer vielleicht unbedingte, ethische Geltung suggerierend, noch auch der tatsächliche Anteil des Gemeinschaftslebens an der Bildung und Entfaltung des einzelnen Individuums, der eine *Hineinbeziehung des Gemeinschaftsprinzips in Erziehung und Unterricht nicht nur verständlich, sondern zur unbedingten Pflicht macht*, vermögen darüber hinwegzutäuschen, *daß ein absoluter Normcharakter dem hier und jetzt vorfindlichen Staate oder Gemeinschaftswesen genau so wenig zukommen kann wie einer lebendigen Person in ihrer Totalität mit all ihren Fehlern und Schwächen.* Ob die Persönlichkeit dennoch in höherem Grade geltende Normen schaffen kann, oder ob wir auf die Unbedingtheit transzendenter Geistigkeit rekurrieren müssen, um zu einem Fundament zu gelangen, bleibe

an dieser Stelle unentschieden. Als feststehend darf jedenfalls angesehen werden, daß die Scheidung der Pädagogik in eine soziale und eine individuale ihren Sinn und ihre Berechtigung nicht aus einer grundsätzlichen Ausschließlichkeit beider Arten von Zwecken herleiten darf, sondern höchstens, unter Vermeidung jeder einseitigen und übersteigerten Verzerrung des wirklichen Lebens, aus der Möglichkeit einer verschiedenen Sicht und Betonung ein und derselben Tatsächlichkeit. Deshalb kann und darf die Schule auch weder den vollkommenen Individualisten, noch auch den radikalen Sozialisten (im wohlverstandenen weiten Sinne!) bilden und erziehen wollen; sie muß sich stets gegenwärtig halten, daß trotz der komplizierten und vielfältigen Beziehungen zu Gemeinschaft und Gesellschaft der Zögling niemals ausschließlich Mittel zu einem fremden Zwecke, sondern stets zugleich Selbstzweck ist. Bei einer solchen Einstellung kann z. B. der Frage Klassen- oder Fachgruppenunterricht (Daltonplan) keine in dieser Hinsicht grundsätzliche, sondern nur mehr methodische, d. h. unterrichtstechnische Bedeutung zukommen. Immer wird der Zögling auch um seiner selbst willen erzogen werden müssen, niemals aber ist eine Erziehung, sofern „Erziehung" nicht schon selbst eine soziale Beziehung enthält, möglich ohne Berücksichtigung gemeinschaftentstammender und gemeinschaftbildender Momente.

Die Betrachtung der Beziehungen zur göttlichen Autorität, sofern sie mehr ist als die bloße Registrierung der Foersterschen Ansicht, beschränkt sich für uns, wollen wir die Grenzen vorliegender Arbeit nicht wesentlich überschreiten, hauptsächlich auf die Fragen: vermag diese Autorität wirklich Autorität im Sinne richtunggebender Norm zu sein? weiter aber, läßt die religiöse Orientierung der Persönlichkeit Raum für eigene Initiative und freie Entfaltung? Im Falle völliger Hingabe des einzelnen Individuums an das Göttliche liegt die positive Beantwortung der ersten Frage durchaus im Rahmen der Möglichkeit, wenn schon andererseits zugegeben werden muß, daß die Schulerziehung allein schwerlich in der Lage ist, dem Zögling eine religiöse Überzeugung zu vermitteln. Letzten Endes wird das eigene Erleben oder gar ein Erlebnis den Menschen zu den letzten, tiefsten Quellen seelischen Lebens hinführen. — Autonom würde ich allerdings, entgegen Förster, das religiös orientierte Individuum nicht nennen; wohl aber kann man darin mit ihm einer Meinung sein, daß das Erleben tiefer und reicher, die Entfaltung der Kräfte und seelischen Fähigkeiten nachhaltiger, das gesamte seelische Leben gesteigert und vervollkommnet werden kann, wenn diese Verbindung mit dem göttlichen Wesen von Individuum einmal gefunden ist.

Mit dem Versuch, als einen weiteren, möglichen Bezugspunkt persönlichen, menschlichen Strebens den objektiven Bestand reiner Geistigkeit auszuweisen, begeben wir uns auf ein von der sozialen Wirklichkeit sehr verschiedenes Gebiet, insofern wir es nicht mit einem räumlichen Außen, sondern mit einem Transzendenten zu tun haben, das gleich-

zeitig sinngebend die Struktur der Persönlichkeit erfaßt und mit den geschichtlich gewordenen Inhalten der Kulturgüter, mögen sie der Sphäre der Kunst oder etwa anderen sogen. „Systemen der Kultur“ zugeordnet sein, in engsten und vielfältigsten Beziehungen steht. Hieraus geht aber hervor, daß die gesamte geistige Sphäre kein homogenes Seinsgebiet darstellt, sondern aus einer Summe historischer, veränderlicher Selbstdarstellungen des menschlichen Geistes, die noch nicht als Objektivität schlechthin gelten darf, und einer dem allen überlagerten Sinngesetzlichkeit, der Überzeitlichkeit objektiv gültiger Werte, besteht. In dem täglichen Erziehungsgeschehen tritt in erster Linie der sichtbare Niederschlag menschlicher Geistesarbeit, das historische Kulturgut in Erscheinung. Ohne dessen unmittelbaren, eigenen Wert zu übersehen, wird man seine letzte Bedeutung doch in der Weckung und Lebendigmachung ungeschichtlicher ewiger Werte zu suchen haben, die in engster Verbundenheit mit dem erdhaft gebundenen Individualsein des Zöglings erst eine Entfaltung zur wahren Persönlichkeit ermöglichen.

Es wäre verfehlt, wollte man die Zuordnung letzter Sinngehalte zu historischen Gütern dahin auslegen, daß sie gewissermaßen als Eigenschaften dieser erscheinen, oder wollte man andererseits aus der Absolutheit ihres Geltungsbereiches eine Allgemeingültigkeit in dem Sinne folgern, daß für die Wertbeziehung aller möglichen Fälle indididuellen oder kollektiven Seins eine gemeinsame, unveränderliche Formel gefunden werden könnte. Die Fülle von Bildungsidealen, die im Hinblick auf die historisch-geographisch-soziologische Bedingtheit und Verschiedenheit als durchaus berechtigt erscheinen muß, wäre dann vollkommen unverständlich. Die so denkbare Individualisierung bestimmter aus objektiven Wertansprüchen hergeleiteter Sollenssätze, die sich in der Vereinigung der aus dem eigenen individuellen Wesen gewonnenen Grundintentionen mit der Einheit eines konkreten Wertidealbildes darstellt, bedeutet keine Herabsetzung der Objektivität eines Wertanspruchs, die auf die Möglichkeit einer eigenen Einsicht in den Wertgehalt eines Willensprojektes gegründete Autonomie des Individuums keine Negierung der Autorität anerkannter Sollensbeziehungen überhaupt. Nur eine allgemeine Formulierung bestimmter Wertforderungen evtl. in einer für die Zwecke der Schule gebrauchsfertigen Weise darf man nicht erwarten. An dieser Stelle wird die unbedingte Unersetzbarkeit der Erzieherpersönlichkeit an allen Orten und zu allen Zeiten einsichtig. Es unterliegt keinem Zweifel, daß eine der vornehmsten Aufgaben der Lehrerpersönlichkeit immer darin bestehen wird, die dem historischen Bildungsgut immanenten zeitlosen Werte zu verlebendigen, d. h. unter Bezugnahme auf individuelles Geschehen verschiedenster Art Formen wertvoller Bezogenheit zu finden.

Durch die Aufweisung des aus einem objektiven Wertanspruch entspringenden Sollens als einer Form individuellen Geschehens (bei Simmel) wird weder diese besondere Erziehungsaufgabe geleugnet, noch auch der transzendente Charakter und die Unbedingtheit des Geltungsbereiches angezweifelt. Die innere, in sich selbst geschlossene Gesetzlichkeit der Wertsphäre wird auch in ihren Individuationen als Sollensansprüche an bestimmte Personen (und Personenverbände!) nicht der Kontrolle oder der Beeinflußbarkeit durch menschliches Bewußtsein und damit individuellen Neigungen unterworfen, sondern bildet ein tatsächliches (und insofern notwendiges) Sein von gleicher Geschlossenheit und innerer Folgerichtigkeit wie die empirische Wirklichkeit. Jedoch: ein gültiges Gesetz braucht noch nicht allgemein in der Bedeutung gleichförmiger Übertragbarkeit auf alle Individualfälle zu sein; die jeweilige Bedingtheit erfordert eine Modifikation nach der Seite des im persönlichen Sein lebendigen Sollens. Eine Einsicht in den vollen Wertgehalt einer Persönlichkeit wird man also nur dann gewinnen, wenn man ihren aktiven Anteil an schaffender Wertgebung unter voller Würdigung ihrer örtlich-zeitlichen Bedingtheit berücksichtigt, das rechte Verständnis für die reiche Fülle persönlichen, erdhaft bedingten Lebens wird nur die Einbeziehung der großen überindividuellen Sinngesetzlichkeit gewährleisten können. Trotz Nietzsches Betonung des lebendigen Soseins als Sinn alles Geschehens und trotz seines Protestes gegen die Vergewaltigung des Menschen durch eine „Sache" darf man wohl nicht an der Möglichkeit zweifeln, seine eigene Ansicht mit einiger Vorsicht diesen Gedankengängen einordnen zu können, wiewohl er sich persönlich energisch dagegen gesträubt hätte. Die „absolut irdische Idealsetzung" ist doch eben eine Idealsetzung, und die Wertprinzipien dieser Nietzscheschen Welt, in den Schlagworten von der Herrenmoral, der Vornehmheit und anderen angedeutet, sind nichts anderes als die unformulierten Zeugnisse der transzendenten Wertsphäre.

Die systematisierende Feststellung muß aber an Bedeutung hinter der Erkenntnis der grundsätzlichen Haltung der Lebensphilosophen zurückstehen, die dazu beigetragen haben und noch beitragen, daß bei aller Anerkennung des reichen Wertgehaltes in positiver Hinwendung zu der Lebenswirklichkeit die menschliche Persönlichkeit gesehen und beachtet wird. Wenn wir weiter in Anlehnung an jene Versuche, das Wesen der Persönlichkeit begrifflich zu umreißen und Persönlichkeit dasjenige menschliche Individuum nennen, das, eingegliedert in eine überindividuelle Sinngesetzlichkeit, sich innerhalb der sozialen wie der geistigen Welt trotz vielseitiger und berechtigter Ansprüche von außen als ein geschlossenes, selbstzweckliches Eigenwesen zu erhalten weiß, das die sowohl allgemeinen Wertgeltungen als auch dem eigenen Sein entstammenden Sollensansprüche seinen besonderen Ver-

hältnissen adäquat aktualisiert und in produktiver[14]) Synthese zu den seinigen macht, so sind wir uns bewußt, daß eine mehr als formale Beschreibung nach dem Gesagten als eine Unmöglichkeit gelten muß. Immer wird die Anzahl der verschiedenen, möglichen Persönlichkeitsideale ebenso groß sein wie die Menge der wirklich vorhandenen Persönlichkeiten. Die Versuche, trotzdem ein auch inhaltlich erfülltes Persönlichkeitsideal zu zeichnen, werden sich darauf beschränken müssen, einzelne Typen herauszugreifen und zu charakterisieren. Das ist auch von einigen Autoren unternommen worden. — Im Gegensatz zu früheren geschichtlichen Zeitabschnitten, die sich teilweise durch das fast ausschließliche Hervortreten eines einzigen Persönlichkeitsideals auszeichneten (Renaissance, Aufklärung, Romantik), erscheint die neueste Zeit geradezu als ein Musterbeispiel eines außergewöhnlich vielfältigen Nebeneinander von unterschiedlichen Bildungstypen, nicht sowohl hinsichtlich der einzelnen, persönlichen Zielstellungen, sondern auch im Hinblick auf die außerordentliche Mannigfaltigkeit in der Orientierung der verschiedensten Berufsgruppen, Bildungsschichten, Parteien, Zweckverbände und Organisationen. Wennschon in dem offenbar dieser Tatsache Rechnung tragenden amtlichen Plan der Schulgliederung dennoch ein Zug zur Vereinheitlichung des Schulwesens zu verspüren ist, so richtet sich diese doch, abgesehen von der gemeinsamen Betonung des deutschkundlichen Bildungsstoffes mehr auf formale, organisatorische Maßnahmen. Das konkrete, inhaltliche Wollensziel wird immer vielgestaltiger. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn man den sich immer mehr zum völligen Spezialisten entwickelnden Typus betrachtet, der aus den Hochschulen hervorgeht. Nicht einmal das bisher einzige gemeinsame Merkmal der Wissenschaftlichkeit kann überall als zutreffend bezeichnet werden. Man hat auf private Schulgründungen hingewiesen und in ihnen Bildungsstätten des „neuen Menschen" gesucht; man wird sich auch hier auf die Dauer nicht der Einsicht entziehen können, daß auch sie nur *einen* vielleicht ein wenig geschlosseneren Persönlichkeitstypus hervorbringen werden, umsomehr, als auch in den Zielen der einzelnen Schulen wiederum die größte Verschiedenheit besteht. —

Es würde nicht unserer Absicht entsprechen, in Verkennung des sich in diesen Tatbeständen unzweifelhaft dokumentierenden geistigen Reichtums an dieser „Zerrissenheit" und „Buntheit" Kritik üben zu wollen[15]). Können wir der Persönlichkeit das Recht zugestehen, die überpersönliche geistige Gesetzlichkeit für sich sinnvoll zu modifizieren, in autonomer Weise in ihr individuelles Hiersein zu transformieren, so müssen wir

---

[14]) Hier dient zur Charakterisierung der spontanen Kraft der Terminus „produktiv", während ich mit W. Stern (a. a. O. II) das Merkmal des „Schöpferischen", nicht der Persönlichkeit schlechthin, sondern der *genialen* Persönlichkeit, dem *Genie*, vorbehalten wissen möchte.

[15]) Siehe hierzu Litt, Die Philosophie und ihr Einfluß S. 72 ff.

ihr auch die Verantwortung überlassen, ihr Dasein in Hinsicht auf ihre eigene Zielsetzung zu leben und zu gestalten. Aber dieses Überzeugtsein von der Persönlichkeit enthält in seinen Auswirkungen auf die Schulpädagogik schwere Gefahren, die vielleicht nicht nur in dem Irrtum, jeden Menschen ohne weiteres für eine Persönlichkeit halten zu dürfen, sondern auch in der falschen Übertragung gewonnener Erkenntnisse auf die werdende, durchaus noch nicht fertige Persönlichkeit des Kindes begründet liegen. Es leuchtet ohne weiteres ein, daß reiche erzieherische Anregungen in der Auseinandersetzung des Schülers mit der Lehrerpersönlichkeit zu suchen sind, und daß ferner solche persönlichen Einwirkungen weder durch starre Systematik oder durch methodische Schemata eingeengt werden dürfen, noch in ihrer vollen Lebendigkeit durch rationale Sätze faßbar sind. Zieht man jedoch daraus die Folgerung, daß alle Bindung durch Lehrpläne wie durch handwerkliche Stoff- und Unterrichtsformen in jedem Falle zu verwerfen sei, so begeht man damit eine ähnliche Übersteigerung, wie sie Menzer (a. a. O., S. 58 u. f.) für das Erlebnis charakterisiert hat. Noch bedenklicher stimmen die Bemühungen Moderner, Autonomie und Selbstverantwortung in so hohem Maße der kindlichen Persönlichkeit aufzubürden, daß jegliche Gestaltung des Unterrichtes sowohl in stofflicher wie in methodischer Hinsicht weitgehend von dem Willen und dem Interesse des Schülers beeinflußt werde. Wer diesen „Weg gehen zu sollen glaubt, wird als eine unentrinnbare Folge Planlosigkeit des Unterrichtes in Kauf nehmen müssen.“ (Menzer, S. 57.)

Trotz dieser Einschränkung möchten wir zusammenfassen, — und hier erweitert sich unsere Fragestellung über den rein erziehungstechnischen Gesichtspunkt hinaus und wird zu einer philosophischen, weltanschaulichen — daß nicht nur die neueren pädagogischen Theorien in ihrer überwiegenden Mehrzahl persönlichkeitzugewandten und persönlichkeitbejahenden Charakter tragen, sondern auch, daß vom Standpunkte einer pädagogischen Theorie, die die selbstverantwortliche und selbsterziehliche eigene Arbeit der Persönlichkeit für das Erziehungs- und Geistesgeschehen fruchtbar machen will, die erste und einzige Grundlage für eine sinnvolle und zuversichtliche Erziehertätigkeit in dem unbedingten Überzeugtsein von der menschlichen Persönlichkeit zu suchen ist.

Literaturverzeichnis.

Archiv für system. Philos. XV, Berlin 1909.
Bergemann, P., Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage. Gera 1900.
Bernstein, Ich und Interesse in der Geschichte. Ethos I, 68—80.
Breysig, K., Vom geschichtlichen Werden. Bd. I. Persönlichkeit und Entwicklung. Stuttgart 1925.
Budde, G., Noologische Pädagogik, Langensalza 1914.
Budde, Alte und neue Bahnen für die Pädagogik. Leipzig 1912.
Budde, Sozialpädagogik und Individualpädagogik. Langensalza 1913.
Behrend, F., Individualität und Schularbeit. Leipzig 1923.
Cohn, J., Der Sinn der gegenwärtigen Kultur. Leipzig 1914.
Cohn, J., Befreien und Binden. Leipzig 1926.
Cohn, J., Der Geist der Erziehung. Leipzig 1919.
Cohn, J., Die Philosophie im Zeitalter des Spezialismus. Leipzig 1925.
Dilthey, W., Die geistige Welt (Einleitung in die Geisteswissenschaften). Leipzig 1925.
Droste, v., Ich und der andere. Die Entfaltung der Persönlichkeit. Darmstadt 1925.
Dessoir, M., Lehrbuch der Philosophie. Bd. I—II. Berlin 1925.
Eucken, R., Mensch und Welt. Leipzig 1918.
Eucken, R., Sinn und Wert des Lebens. 3. Aufl. Leipzig 1911.
Eucken, R., Geistesprobleme. Reklam.
Eucken, R., Die Einheit des Geisteslebens. Leipzig 1888.
Erziehung, Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben. I. Leipzig 1925/26.
Feldkeller, Die deutsche Ethik der Gegenwart. Geisteskultur 34, 289—93.
Förster, Fr. W., Schule und Charakter. Zürich 1912.
Förster, Fr. W., Politische Ethik und politische Pädagogik. 3. Aufl. München 1918.
Förster, Fr. W., Autorität und Freiheit. 3. Aufl. München 1918.
Förster, Fr. W., Autorität und Selbstregierung in der Leitung der Jugendlichen. Langensalza 1915.
Förster, Fr. W., Erziehung und Selbsterziehung. Zürich 1917.
Frischeisen-Köhler, M., Bildung und Weltanschauung. Charlottenburg 1921.
Finscher, H., Die Probleme der Existenz objektiver Werte. Kand. Stud. XXX, 3/4, 357 f.
Gaudig, H., Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Bd. I—II, 2. Aufl. Leipzig 1922.
Gaudig, H., Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Leipzig 1923.
Gaudig, H., Didaktische Ketzereien. 4. Aufl. Leipzig 1921.

Grisebach, E., Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle 1924.
Grisebach, E., Möglichkeit und Begründung der Ethik. Die Erziehung. 1925/26. 1. Heft.
Herget, A., Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. Bd. I, 4. Aufl. 1920, Bd. II, 3. Aufl. Leipzig 1920.
Heyde, E., Grundfragen zum Problem der objektiven Werte. Kant. Stud. Bd. XXXI. 1, 247 ff.
Hildebrandt, R., Vom deutschen Sprachunterricht. 14. Aufl. Leipzig 1917.
Jaensch, E. R., Eidetik und die typologische Forschungsmethode. Leipzig 1925.
Jaspers, K., Psychologie der Weltanschauungen. Berlin 1919.
Itschner, H., Unterrichtslehre. Leipzig 1908.
Kerschensteiner, G., Die Seele des Erziehers. Leipzig 1921.
Kerschensteiner, G., Der Begriff der Arbeitsschule. 4. Aufl. Leipzig 1920.
Kerschensteiner, G., Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. 4. Aufl. Leipzig 1920.
Kerschensteiner, G., Autorität und Freiheit. Leipzig 1924.
Kerschensteiner, G., Charakterbegriff und Charaktererziehung. 2. Aufl. Leipzig.
Kerschensteiner, G., Theorie der Bildung. Leipzig 1926.
Kindermann, Zur Persönlichkeit. 4. Aufl. Stuttgart 1913.
Kriegk, Menschenformung. Leipzig.
Kästner, O., Sozialpädagogik und Neuidealismus. Leipzig 1907.
Langbehn, Rembrandt als Erzieher. Leipzig 1909.
Lehmann, R., Erziehung und Unterricht. Berlin 1912.
Lehmann, G., Personalistische Strömungen in der Gegenwartsphilosophie. Geisteskultur. 34, S. 319—320.
Linde, Persönlichkeitspädagogik. 5. Aufl. Leipzig 1922.
Lipps, Weltanschauung und Bildungsideal. Leipzig 1911.
Litt, Th., Individuum und Gemeinschaft. Leipzig 1919.
Litt, Th., Die Philosophie und ihr Einfluß auf das Bildungsideal. Leipzig 1925.
Luserke, W., Schulgemeinde. Berlin 1919.
Leitsätze der freien Schulgemeinde Wickersdorf.
Marx, C., Die Persönlichkeitspädagogik Hugo Gaudigs. Paderborn 1925.
Menzer, Weltanschauungsfragen. Stuttgart 1918.
Menzer, Lebenswerte. Halle 1919.
Menzer, Persönlichkeit und Philosophie. Halle 1920.
Menzer, Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart. Osterwieck 1926.
Meinecke, Fr., Weltbürgertum und Nationalstaat. 3. Aufl. Berlin-München 1915.
Messer, Aug., Weltanschauung und Erziehung. Osterwieck 1921.
Müller-Freienfels, Bildungs- und Erziehungsideale. Leipzig 1921.
Nietzsche, Fr., Zur Genealogie der Moral. Werke VII. Leipzig 1903.
Nietzsche, Fr., Jenseits von Gut und Böse. 2. Aufl. Leipzig 1919.
Nietzsche, Fr., Der Wille zur Macht. Neuaufl. Leipzig 1917.
Nietzsche, Fr., Unzeitgemäße Betrachtungen. 2. Aufl. Leipzig 1893.
Nietzsche, Fr., Zarathustra. Leipzig 1917.
Natorp, P., Volkskultur und Persönlichkeitskultur. Leipzig 1911.
Natorp, P., Individuum und Gemeinschaft. Jena 1921.
Natorp, P., Sozialpädagogik. 5. Aufl. Stuttgart 1922.
Niebergall, Person und Persönlichkeit. Leipzig 1911.
Paulsen, Fr., Das deutsche Bildungswesen. 5. Aufl. Leipzig 1924.

Riekel, Aug., Aufgaben und Grenzen der öffentlichen Erziehung. Osterwieck 1926.
Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. (Richert). Berlin 1925.
Richtlinien des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen. Breslau 1926.
Saupe, E., Deutsche Pädagogen der Neuzeit. 2. Aufl. Osterwieck 1924.
Savicki, Fr., Das Problem der Persönlichkeit.
Savicki, Fr., Der Sinn des Lebens 1916.
Scheler, M., Die Formen des Wissens und die Bildung. Bonn 1925.
Scheler, M., Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle. Halle 1913.
Scheler, M., Die transzendentale und die psychologische Methode. Leipzig 1900.
Scheler, M., Der Formalismus in der Ethik. Jahrbuch f. Phil. Halle. I. 1915, II. 1916.
Scheler, M., Vom Umsturz der Werte. 1919.
Schmidt, W., Der Begriff der Persönlichkeit bei Kant. Langensalza 1919.
Spranger, E., Die Psychologie des Jugendalters. 1924.
Spranger, E., Lebensformen. 2. Aufl. Halle 1921.
Spranger E, Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. Leipzig 1922.
Spranger, E., Kultur und Erziehung. 1919.
Spranger, E., Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. Erziehung. 1925/1926.
Stern, W., Die Psychologie und der Personalismus. Leipzig 1917.
Stern, W., Person und Sache. Bd. I—II. Leipzig 1906—1918.
Simmel, G., Lebensanschauung. Leipzig 1918.
Simmel, G., Schopenhauer und Nietzsche. 3. Aufl. Leipzig 1923.
Simmel, G., Philosophische Kultur. Leipzig 1911.
Stumpf, Die Entwicklungsidee in der Philosophie. Leipzig 1903.
Spencer, H., Die Prinzipien der Soziologie. Bd. II. Stuttgart 1887.
Stirner, M., Der Einzige und sein Eigentum. Reclam.
Utitz, E., Jahrbuch für Charakterologie. Berlin 1924.
Utitz, E., Charakterologie. Berlin 1925.
Weber, E., Die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche. Diss. Leipzig 1906.
Weber, E., Die Lehrerpersönlichkeit. Osterwieck 1922.
Weber, E., Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft. Leipzig 1907.
Wyneken, G., Schule und Jugendkultur. Jena 1913.
Wyneken, G., Der Gedankenkreis der freien Schulgemeinde. Leipzig 1914.
Ziegler, L., Volk, Staat und Persönlichkeit. Darmstadt 1925.

Lebenslauf.

Am 23. Oktober 1901 wurde ich, Wilhelm Hehlmann, als Sohn des Tischlers August H. und seiner Ehefrau zu Magdeburg geboren und im selben Jahre evangelisch getauft. Nach dem Besuch der dortigen Präparandenanstalt bezog ich 1919 das Lehrerseminar zu Delitzsch, wo ich 1922 die erste Lehrerprüfung ablegte. Seit Sommersemester 1922 bin ich an der Universität Halle immatrikuliert, bestand dort 1923 die verkürzte Reifeprüfung für Realgymnasium und 1925 in Magdeburg die Mittelschullehrerprüfung. Meine Studienfächer sind neben Physik und Chemie Philosophie und Pädagogik. Vor allem hörte ich bei den Herren Professoren Menzer, Ziehen und Frischeisen-Köhler. — Herrn Professor Menzer, der die Anregung zu vorliegender Arbeit gab, fühle ich mich zu großem Dank verpflichtet.